



Universidade de Aveiro Departamento da Educação  
2013

**QUITÉRIA LEITÃO      AUTONOMIA NA GESTÃO DAS ESCOLAS  
NHANTUMBO      TÉCNICO-PROFISSIONAIS EM MOÇAMBIQUE**



Universidade de Aveiro Departamento da Educação  
2013

**QUITÉRIA LEITÃO  
NHANTUMBO**

**AUTONOMIA NA GESTÃO DAS ESCOLAS  
TÉCNICO-PROFISSIONAIS EM MOÇAMBIQUE**  
Um Estudo de Caso

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor António Augusto Neto Mendes, Professor Auxiliar do Departamento da Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao Luís, meu marido, às minhas filhas Karina Alice e Tífany Verónica a quem devo a concretização deste trabalho.

## **o júri**

presidente

**Professor Doutor António Maria Martins**

professor auxiliar do Departamento da Educação da Universidade de Aveiro

**Professor Doutor Eugénio Adolfo Alves da Silva**

professor auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Professor Doutor António Augusto Neto Mendes**

professor auxiliar do Departamento da Educação da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Sabendo que a elaboração de uma dissertação não é um trabalho fácil, quero agradecer ao professor Doutor Antônio Augusto Neto Mendes, o meu orientador, que me apoiou sem condicionalismos para a efetivação deste trabalho,

Quero agradecer também aos professores do departamento pelos ensinamentos que pude colher durante as aulas e pelo apoio pedagógico prestado fora das aulas ordinárias,

A gratidão também vai para todos os meus colegas que de uma forma carinhosa e calorosa acolheram-me e ajudaram-me no processo de integração,

Agradecimento especial vai para o meu marido Luís, pela firmeza que teve com a minha ausência e por ter sido um pai precioso e carinhoso com as nossas filhas Karina Alice e Tífany Verónica, e a elas agradeço pela paciência inocente que tiveram sem o amor e o carinho maternal,

E a Stelinha, minha sobrinha, que conseguiu ser a companheira ideal para as minhas filhas durante a minha ausência,

E por fim agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho,

Obrigada.

**palavras-chave**

Gestão escolar, autonomia, ensino técnico-profissional, Moçambique.

**resumo**

A educação em Moçambique está a atravessar um período muito complexo, devido às transformações que vem sofrendo nos últimos anos. Essas transformações surgem com a necessidade de o país procurar afirmar-se diante da corrida da globalização, pela pressão dos organismos internacionais, pela pressão da sociedade e dos seus intervenientes. Estas mudanças têm também um grande impacto na administração e gestão das organizações escolares.

O presente trabalho propõe-se estudar, por um lado, o grau de autonomia (financeira, administrativa, pedagógica e cultural) concedida por decreto às escolas técnico-profissionais de nível médio em Moçambique. Por outro lado, pretende-se analisar qual o grau de autonomia exercida por parte dos atores educativos locais, nomeadamente o diretor de escola, os professores e os representantes do sector produtivo e dos alunos.

Em termos de metodologia a pesquisa foi baseada num estudo de caso de uma escola técnico-profissional, com uma abordagem mista, ainda que predominantemente qualitativa. Como técnicas de recolha de informação, utilizou-se o inquérito por questionário aos professores da escola, entrevistas aos principais atores educativos e ainda a análise documental.

Como principais resultados do estudo, confirmou-se, por um lado, a centralização na gestão das áreas financeira e administrativa e por outro lado uma autonomia construída pela própria escola nas áreas pedagógica e cultural, com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e respondendo às necessidades dos seus clientes.

Desta forma assiste-se a existência de uma autonomia relativa, pois a escola em análise tem uma autonomia decretada pela administração central e ao mesmo tempo ela vai construindo a sua própria autonomia na tentativa de melhor gerir a escola.

**keywords**

School management, autonomy, technical-professional education, Mozambique

**abstract**

Education in Mozambique is under a very complex stage, as a result of recent changes. These changes arise associated with the country need of being part of a global world, be under pressure moved by international organizations, civil society and other stakeholders! These changes also have a visible impact on the administration and management of school organizations.

This paper proposes to study, dimensions of that process, on one hand, the degree of autonomy (financial, administrative, educational and cultural) granted by law to Vocational Schools in Mozambique. Moreover, it aims to analyze the degree of autonomy exercised by the local actors, school principal, teachers, representatives of the productive sector and students.

It is case study conducted in a Vocational School; mixed methods were used, though predominantly qualitative. Data collecting techniques used are questionnaire survey to the teachers, interviews with key actors and documentary analysis.

Main findings of the research confirmed centralization in the management of the financial and administrative autonomy. On the other hand, intending more efficient learning process there are the schools built educational and cultural autonomy.

Existent autonomy is quite relative autonomy, as under autonomy by decree, the school builds its own autonomy attempting to better results in the management of the school.

## **Acrónimos e Siglas**

<b>CIREP</b>	Comissão Interministerial da Reforma da Educação Profissional
<b>COREP</b>	Comissão Executiva da Reforma da Educação Profissional
<b>DPEC</b>	Direção Provincial de Educação e Cultura
<b>EP</b>	Escolas Profissionais
<b>EGFAE</b>	Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FRELIMO</b>	Frente de Libertação de Moçambique
<b>IICAEG</b>	Instituto Industrial e de Computação Armando Emílio Guebuza
<b>MINED</b>	Ministério da Educação
<b>MOZAL</b>	Mozambique Alumínio
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>PEE</b>	Plano Estratégico da Educação
<b>PEEC</b>	Plano Estratégico da Educação e Cultura
<b>PIREP</b>	Programa Integrado da Reforma de Educação Profissional
<b>PMA</b>	Programa Mundial de Alimentação
<b>PPI</b>	Plano Prospectivo Indicativo
<b>SDEJT</b>	Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia
<b>SNE</b>	Sistema Nacional de Educação
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>ZIP</b>	Zona de Influência Pedagógica



## ÍNDICE

1. Introdução .....	1
1.1. Formulação do problema.....	3
1.2. Metodologia .....	5
1.3. Estrutura da dissertação.....	11
<b>CAPÍTULO I: O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA ESCOLA.....</b>	<b>14</b>
1. Conceito de autonomia .....	14
2. Autonomia da escola.....	14
3. A Reforma educativa e o surgimento da escola como centro das políticas educativas	16
4. Cenário da autonomia das escolas .....	18
5. As Dimensões da autonomia da escola .....	20
6. Instrumentos para aplicação da autonomia .....	21
6.1. O Projeto educativo e a autonomia .....	22
6.2. A Participação e a autonomia.....	23
6.3. O Regulamento interno e a autonomia.....	25
7. Modelos de administração dos sistemas educativos: centralização e descentralização	25
<b>CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: SUA EVOLUÇÃO .....</b>	<b>29</b>
1. A Educação na era colonial (1945-1974) e pós colonial (1975-1982).....	29
1.1. Era colonial (1945-1963) .....	29
1.2. A Educação nas zonas libertadas: 1964-1974 .....	29
1.3. Período pós colonial: 1975-1982.....	31
2. O Sistema Nacional de Educação (SNE) 1983-1991: Introdução .....	32
2.1. O Período liberal e a educação .....	34
3. A Reforma do Sistema Nacional de Educação 1992-2009.....	34
4. Especificidades da política nacional de educação em Moçambique .....	35
5. A Administração do sistema educativo em Moçambique .....	36
6. A estrutura do Sistema Nacional de Educação .....	41
7. O Ensino técnico-profissional.....	42
7.1. Caraterísticas .....	42
7.2. Organização e função das instituições do ensino técnico-profissional .....	44
7.3. A autonomia no Ensino técnico-profissional .....	47
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>50</b>
1. O Contexto da investigação e a definição da amostra .....	50
2. Apresentação e análise dos resultados: .....	51

2.1.	Caraterísticas dos inquiridos .....	51
2.2.	A influência na tomada de decisões .....	52
2.3.	A contratação docente .....	54
2.4.	Participação na tomada de decisões .....	55
2.5.	Liderança na escola .....	56
2.6.	A escola e a autonomia.....	57
2.7.	Elaboração de exames .....	59
2.8.	A comunidade e a participação .....	60
3.	Discussão global dos resultados: O exercício da autonomia .....	61
3.1.	Autonomia financeira .....	62
3.2.	Autonomia administrativa .....	63
3.3.	Autonomia pedagógica.....	64
3.4.	Autonomia cultural.....	65
4.	Os instrumentos da autonomia.....	66
4.1.	O projeto educativo <i>versus</i> plano estratégico.....	66
4.2.	O regulamento interno.....	67
4.3.	A participação <i>versus</i> comité de gestão .....	68
5.	Considerações finais .....	70
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>		<b>76</b>
<b>APÊNDICES .....</b>		<b>85</b>

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Organograma da composição da administração do sistema educativo;.....	40
Figura 2: Organograma do Sistema Nacional de Educação; .....	42
Figura 3: Organograma da gestão interna da escola;.....	47

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. A influência na tomada de decisões .....	53
Gráfico 2. Como foi feita a sua contratação docente?.....	54
Gráfico 3. Participação na tomada de decisões .....	55
Gráfico 4. Quem manda nesta escola?.....	56
Gráfico 5. A escola e a autonomia.....	58
Gráfico 6. Qual é a área que acha que tem maior autonomia de gestão .....	59
Gráfico 7. Quem elabora os exames submetidos aos alunos .....	60
Gráfico 8. Como caracteriza o envolvimento da comunidade nas atividades escolares .....	61
Gráfico 9. O envolvimento da comunidade nas atividades escolares.....	61

## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

Apêndice 1: Entrevista ao diretor da escola .....	85
Apêndice 2: Entrevista ao representante do setor produtivo .....	88
Apêndice 3: Entrevista a representante dos alunos no conselho da escola .....	90
Apêndice 4: Inquérito dirigido aos professores .....	92
Apêndice 5: Transcrição da entrevista ao diretor da escola .....	98
Apêndice 6: Transcrição da entrevista ao representante do setor produtivo .....	104
Apêndice 7: Transcrição da entrevista à representante dos alunos no conselho da escola .....	108
Apêndice 8: Análise de conteúdo do plano estratégico .....	110
Apêndice 9: Análise de conteúdo do regulamento interno.....	112
Apêndice 10: Transcrição da Pergunta 27 do inquérito .....	114
Apêndice 11: Tabelas da apresentação dos dados dos inquéritos .....	117



## 1. Introdução

*“Ninguém é autónomo primeiro para depois decidir,  
É decidindo que se aprende a decidir.”  
(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia)*

A gestão autónoma constitui um tema novo na organização das escolas Técnico-Profissionais de nível médio em Moçambique, e atualmente tem sido centro de debate, tanto no mundo empresarial, como no mundo educativo. Efetivamente, a década de 90 parece ter iniciado sob signo de participação e democracia, tendo estes temas voltado à ordem do dia e a sua importância reconhecida por todos. Nisso pensamos que a sociedade globalizada e de informação em que vivemos muito tem contribuído, pois exige maior autonomia e capacidade participativa de todos os agentes sociais.

No contexto educativo, a temática da gestão autónoma tem sido bastante discutida com vista à adaptação da organização escolar às características do ambiente em que atua.

Assim, a transformação das práticas de gestão nas Escolas Técnico-Profissionais de nível médio em Moçambique, tendo em conta os princípios da flexibilidade, da reflexividade, do trabalho em equipa, da liderança democrática e da iniciativa própria, passou a ser uma exigência no sentido de criar um ambiente de crescimento e de desenvolvimento das organizações educativas. Para o efeito propõe-se a transferência de competências, recursos e meios do poder central (Ministério da Educação) para as escolas, com a finalidade de desenvolver a autonomia na administração e gestão das escolas técnico-profissionais de nível médio em Moçambique.

Neste trabalho falamos sobre a gestão autónoma das instituições técnico-profissionais de nível médio em Moçambique, como o título ilustra. Dentro da abordagem do mesmo, arrolam-se as diferentes componentes do desenvolvimento da autonomia dentro da escola, embora não os esgotando na totalidade, pois a autonomia em Moçambique ainda está em processo de sua construção e implementação.

Para compreender o processo do desenvolvimento da autonomia dentro da escola é necessário estudar toda a evolução do sistema educativo moçambicano, pois a autonomia é resultado das reformas que o governo tem aplicado nas suas políticas educativas.

Assim sendo, o Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique foi implantado na década 80, depois da independência em 1975, num período em que o país procurava autodeterminar-se.

A reforma do Sistema Nacional de Educação pode ser vista em dois períodos: o primeiro, de 1983-1991, conforme a lei 4/83; e o segundo de 1992 até hoje, segundo a lei 6/92.

A Constituição da República de Moçambique de 1990 culmina com a reforma no setor educativo, pois acaba com o regime monopartidário e começa o multipartidário, e essas alterações vão modificar a vida económica, social e cultural do país. A educação, sendo um setor importante para o desenvolvimento económico e social, terá que se adequar às novas situações e orientações.

Um dos objetivos fundamentais que o governo de Moçambique propõe para o seu programa de 1995/1999 é a reativação da atividade económica e social, com a finalidade de promover o desenvolvimento económico e humano. Para o cumprimento destes objetivos é preciso a participação livre e democrática de cada um e da sociedade civil no seu conjunto.

Ainda sobre o programa do governo<sup>1</sup>, é nítida a importância que se tem dado a educação, principalmente no campo das novas políticas educativas. Fala-se da reforma e da modernização do campo educativo e uma das formas incide na participação dos vários elementos da ação educativa, pois um dos objetivos do governo para a educação é o reforço do sistema e da capacidade institucional, para que gradualmente se proceda a uma descentralização administrativa para os órgãos locais de poder e se aumente a intervenção da comunidade no processo de tomada de decisões na escola.

Assim, de acordo com as políticas introduzidas com este programa do governo, a descentralização será uma forma que o estado encontra para que as instituições realizem projetos de liberdade e participação, que as conduzirá desta forma à autonomia que se refletirá em democracia.

E conforme o regulamento das Escolas Profissionais (EP) de 2006, no artigo 4º, as escolas do ensino técnico-profissional de nível médio em Moçambique gozam de autonomia financeira, administrativa, pedagógica e cultural, devendo seguir os normativos nacionais de gestão escolar.

---

<sup>1</sup> Foi um Programa quinquenal para o período de 1995-1999, aprovado pela Assembleia da República de Moçambique em 22 de agosto de 1995, no governo de Joaquim Chissano, que reconhecia a educação como sendo prioritária e definia-a como um instrumento central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores.

Estas mudanças surgem com a globalização, pois o país procura adaptar-se à novas formas de atuação, para além da pressão dos organismos internacionais e das agências de ajuda externa que obrigam-no a entrar no mundo da competitividade.

O nosso estudo decorre entre 1992, período em que se introduz e se implementa a reforma que visa descentralizar e desconcentrar o sistema educativo, com o objetivo de conferir autonomia e a democratização da educação aos agentes educativos, até hoje.

Assim, o presente trabalho vai estudar a evolução das políticas de autonomia numa escola técnico-profissional de nível médio do Estado, numa altura em que se implementam novas políticas educativas em Moçambique. Por isso um dos motivos que nos leva a estudar este tema é a tentativa de compreender melhor o cenário atravessado pela autonomia, pelo facto de eu ser uma agente educativa e nunca ter tomado conhecimento explícito sobre a participação e autonomia que a escola tem sobre a sua administração e gestão.

E o outro motivo é refletir sobre as principais transformações ocorridas na gestão e administração do sistema educativo moçambicano desde a independência até hoje, no que respeita a missão e a visão que lhe foram atribuídos pela lei.

### **1.1. Formulação do problema**

A escola como organização carrega consigo um dilema muito complexo, que reside por um lado, entre a burocratização e a centralização do sistema educativo pelo governo central (Almeida, 1998: 01), e por outro lado, movido pela globalização, pressão dos organismos internacionais e as agências de ajuda externa, que tende a descentralizar o sistema educativo (Uaciquete, 2012: 94).

Moçambique sendo um país democrático, também encontra-se na mesma encruzilhada, pois hoje em dia a autonomia das escolas é um tema em debate, com vista à adaptação da organização escolar às características do ambiente em que atua.

Com a criação do regulamento do ensino técnico-profissional, lei nº 4/2006, às escolas é concedida a autonomia financeira, administrativa, pedagógica e cultural.

Sendo assim, com o desenvolvimento deste trabalho procura-se avaliar até que ponto a aplicação do regulamento nas instituições do ensino técnico-profissional de nível médio constitui uma implementação efetiva da descentralização e da autonomia em Moçambique. Para além disso, procura-se comprovar se os regulamentos aplicados às

escolas conduzem às mudanças nas práticas, e se os atores da ação educativa têm uma percepção clara sobre essas reformas e se participam ativamente na implementação dessas mudanças. E por fim verificar as coincidências e as discrepâncias entre o decretado e a prática.

Discutindo a ideia anterior, Barroso (1997: 19) afirma que os normativos ainda que consagassem, do ponto de vista formal-legal a autonomia da escola em domínios mais ou menos amplos, pode-se dizer que foram insuficientes para instituírem formas de autogoverno nas escolas.

Um dos maiores problemas que afeta a autonomia das escolas em Moçambique é provocado pelo centralizado e burocratizado sistema de controlo que se exerce sobre elas, não deixando espaço para que as escolas façam a sua própria gestão (Uaciquete, 2012: 95-96).

Outro problema prende-se com facto de a gestão centralizada na escola ser apresentada como uma proposta de desburocratização do sistema de controlo e como uma forma de tornar a escola mais adaptada às necessidades dos seus clientes, sem pensar na possibilidade de mais qualidade e mais eficácia (Barroso, 2005: 99).

Para Sousa (2009: 43), o problema define o objetivo da investigação, desenrolando-se toda a investigação com o propósito de descobrir a resposta para essa pergunta, isto é, é o ponto de partida de qualquer investigação.

Assim sendo, a formulação da problemática condensando-a numa interrogação clarifica e simplifica a questão, permitindo que se pense na investigação como um modo de pesquisar a resposta mais adequada para o problema levantado (Sousa, 2009: 44).

Para tal, considerando que o programa educativo e o regulamento do ensino técnico-profissional conduzem-nos a uma autonomia decretada para a gestão educativa, levantam-se as seguintes questões:

Questão de partida: Até que ponto a autonomia decretada aos institutos técnico-profissionais de nível médio se revela uma prática efetiva na tomada de decisão?

*Questões subsequentes:*

- a) Que modelos de administração estão previstos na legislação do sistema educativo moçambicano conducentes à autonomia da escola?



- b) Como é que os agentes educativos percecionam e assumem a participação para o alcance da autonomia da escola?
- c) Que importância atribuem os principais agentes escolares ao projeto educativo, ao conselho da escola e ao regulamento interno na consolidação da autonomia?

Para responder ao problema, foram traçados os seguintes objetivos:

*Geral:* analisar o impacto da autonomia concedida às escolas do ensino técnico-profissional na tomada de decisão.

*Específicos:*

- Identificar os modelos de administração vigentes no sistema de educação em Moçambique;
- Discutir o papel da participação dos órgãos locais, da comunidade, das famílias e da sociedade civil no processo educativo e na gestão da escola técnico-profissional;
- Compreender a importância do projeto educativo, do conselho da escola e do regulamento interno como instrumentos para a consolidação da autonomia;
- Verificar se a autonomia decretada às escolas do ensino técnico-profissional foi efetivamente assumida pelos agentes educativos.

## **1.2. Metodologia**

Para iniciar um trabalho de investigação é necessário conhecer o assunto que se pretende tratar, pois constitui o ponto de partida para uma realização efetiva, e uma das formas é partir da revisão bibliográfica.

Segundo Fortin & Vissandjée (2003: 74), a revisão da literatura é um processo em que o investigador aprecia, em cada documento examinado, os conceitos em estudo, as relações teóricas estabelecidas, os métodos e os resultados obtidos. E para completar, Sousa & Baptista (2011: 33) afirmam que qualquer investigação implica a leitura do que os outros indivíduos já escreveram sobre a área de interesse.

Assim, o uso da revisão literária, neste trabalho, vai ajudar a perceber e criar bases para o desenvolvimento da investigação, para além de delimitar o domínio da investigação.

### *Estudo de caso*

Para além da revisão bibliográfica, o tipo de pesquisa que se usa é o estudo de caso, pois com esta investigação pretende-se estudar acontecimentos contemporâneos e analisar uma situação autêntica na sua complexidade real (Pardal & Lopes, 2011: 33).

Desta forma, segundo Sousa (2009: 138), um caso é um acontecimento ou facto, uma dada situação, considerada não como uma entidade descrita mas tal como se manifesta no local onde existe e possuindo a sua forma particular de evolução.

A escolha do estudo de caso é pelo facto de este tratar um assunto de uma forma intensiva e analisar uma situação particular (caso), que é uma escola.

Partilhando a mesma ideia, Sampieri, Collado & Lúcio (2006: 274), Sousa (2009: 137) e Vilelas (2009: 141) consideram que o caso é a unidade básica de pesquisa e trata de uma pessoa, um casal, uma família, um objeto, um sistema, uma comunidade, uma organização. E neste caso o estudo incide num sistema educativo e particularmente numa organização que é a escola.

E para completar esta ideia, Bogdan & Biklen (1994: 89), citando Merriam definem o estudo de caso como a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

Neste contexto, Yin (2010: 51) afirma que os estudos de caso têm sido realizados sobre decisões, programas, processo de implementação e mudança organizacional, e de acordo com esta afirmação o nosso estudo vai analisar o processo de implementação da autonomia numa escola técnico-profissional de nível médio em Moçambique, o que resulta de uma mudança organizacional e mudança de política educativa.

A natureza deste estudo aconselha a utilizar este método, porque para além da análise do sistema educativo no global, através do estudo pormenorizado da legislação e da revisão bibliográfica bastante representativa, é indispensável que este estudo seja confrontado com uma componente de investigação prática, de campo, de forma a possibilitar uma maior riqueza, uma superior validade da sua análise e das suas conclusões.

Nesta perspetiva Sampieri et al. (2006: 275) avançam a ideia de que um caso deve ser tratado com um enfoque misto, com o objetivo de obter maior riqueza de informação e conhecimento sobre ele, por isso o caso deve ser tratado com profundidade, buscando o completo entendimento de sua natureza, suas circunstâncias, seu contexto e suas características.

E como se pôde perceber, e segundo Lüdke & André (1986: 17) e Stake (2012: 17-18), o estudo de caso é o estudo de *um* caso, e pode ser similar a outros e ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio e singular, e este interesse incide naquilo que tem de único, de particular mesmo que no final as evidências mostrem semelhanças com outros estudos.

E para completar, Stake (2012: 18) acrescenta que o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento.

Neste contexto o estudo de caso parece a opção mais realista, por se tratar de um método que permite um estudo pormenorizado de uma situação, neste caso a escola, recorrendo a técnicas diversas, viabilizando um estudo em profundidade, muito detalhado, abrindo caminho para uma melhor compreensão global da matéria abrangida por este estudo e que melhor pode conduzir à consecução dos objetivos propostos.

#### *Investigação qualitativa*

Uma vez que o estudo de caso recorre a diversas técnicas, pode-se dizer que este estudo para ser completo vai adotar a investigação qualitativa. Sendo assim, pretendemos utilizar a abordagem qualitativa para este trabalho, pois este modelo busca maior compreensão dos significados e características presentes no quotidiano dos participantes da investigação científica (Carrancho, 2005: 57). Para além de que a metodologia qualitativa designa uma variedade de técnicas interpretativas que tem por fim descrever, decodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem naturalmente.

Outra característica deste modelo, na ótica de Sampieri et al. (2006: 05), consiste em reconstruir a realidade, tal como é observada pelos atores de um sistema social predefinido, neste caso o sistema é a escola e os atores são os professores, o diretor, os alunos e a comunidade envolvente. Este método baseia-se na revisão de documentos, avaliação de experiência pessoais, interação com grupos ou comunidade.

Para além de que a investigação qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos e utiliza uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguir compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (Denzin & Lincoln, 2006: 17).

Porém, torna-se difícil generalizar os resultados deste estudo, uma vez que a investigação representa apenas uma parte mínima da realidade, pelo facto de serem restritos a determinados contextos onde a investigação ocorreu (Carrancho, 2005: 59).

Isto significa que o estudo incidirá apenas num único contexto, numa única escola, que é o Instituto Industrial e de Computação Armando Emílio Guebuza<sup>2</sup> (IICAEG), e os resultados serão apenas aplicáveis nesse mesmo contexto. Sendo assim, a este tipo de estudo aplica-se o princípio da relatividade, na medida em que o investigador estuda apenas um único caso e o recetor tem apenas acesso a dados específicos desse caso singular.

Uma vez que a abordagem qualitativa não se dissocia por completo da quantitativa, nalgum momento iremos buscar dados numéricos durante a aplicação dos instrumentos de recolha de informação e na análise dos dados recolhidos, isto passa pela mesclagem dos dois enfoques (qualitativo e quantitativo), com o objetivo de obter maior riqueza de informação e conhecimento sobre ele.

Para Sampieri et al. (2006: 18), o modelo misto (qualitativo e quantitativo) é o mais alto grau de integração entre os dois enfoques, ambos se combinam em todos os processos ou na maioria das suas etapas. E a mistura dos dois modelos potencializa o desenvolvimento do conhecimento, a construção de teorias e a resolução de problemas.

#### *Técnicas de recolha e tratamento de informação*

O tratamento da informação em investigação qualitativa, segundo Rousseau & Saillant (2003: 148), é uma fase integrada no processo de investigação, presente de cada vez que o investigador se remete a um período de recolha de dados e o que já conseguiu com a recolha dos dados e o que resta por descobrir.

Desta forma, as técnicas a utilizar neste estudo são aquelas que a flexibilidade do método e a natureza permitem. Neste caso, e uma vez que é característica do método qualitativo a revisão de documentos, uma das técnicas que se vai usar é a *análise documental*, e como refere Chaumier (1971: 15), é uma operação ou um conjunto de operações que se destina a representar o conteúdo de um documento numa forma diferente da original, a fim de facilitar a consulta ou a referenciação posterior, pois, na ótica de Lüdke & André (1986: 39), os documentos constituem uma fonte valiosa de onde se pode retirar verdades que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

---

<sup>2</sup> IICAEG é o nome real da instituição em estudo, tendo a permissão do diretor da escola pretendo abordar a investigação de uma forma transparente pois, este trabalho, segundo ele, interessa também ao próprio diretor, uma vez que ele é o gestor principal agrada-lhe recolher mais informações sobre seu trabalho e a partir daí vai-lhe permitir verificar o que está bem ou mal, para poder procurar soluções viáveis para a instituição na qual ele é dirigente.

O estudo incide sobre a legislação relacionada com o tema, mas também sobre toda a documentação produzida pela escola: o plano estratégico, o regulamento interno, algumas atas das reuniões do conselho da escola e o memorando entre o MINED e a MOZAL. E para que este estudo se efetive é necessário definir claramente o objeto de estudo, pois para Pardal & Lopes (2011: 103) o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina.

Outra técnica a utilizar é a *entrevista*, pois esta possibilita uma informação mais rica e tem a vantagem de não exigir um informante alfabetizado (Pardal & Lopes, 2011: 85). Então, o tipo de entrevista que se submete aos participantes é a semiestruturada, em que o entrevistador possui um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas à medida da oportunidade.

Para além de que as entrevistas têm como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras (Quivy & Campenhoudt, 2008: 69).

Essas perguntas são dirigidas a diversos agentes educativos selecionados segundo critérios pertinentes, que se relacionam com a relevância da própria investigação. Sendo assim, entrevistámos: o diretor da escola, o representante do setor produtivo, a representante dos alunos no conselho de escola. Para além do inquérito por questionário dirigido aos professores com o intuito de buscar mais elementos que nos facultassem informações sobre a sua participação na gestão escolar e na tomada de decisões, sobre a autonomia da escola e sobre a participação da comunidade na gestão escolar.

A escolha destes elementos é pelo facto destes fazerem parte da gestão integrada da escola, quer pelo conselho da escola, quer pelo convite da própria direção. Embora não tenha sido possível entrevistar a todos os membros do conselho da escola, pois estava previsto entrevistar também um representante da comunidade educativa e um representante dos encarregados de educação.

A *análise de conteúdo* é uma outra técnica que iremos usar, neste trabalho, para o tratamento dos dados, pois pretendemos analisar alguns documentos produzidos pela escola e alguns textos legislativos. Com base na teoria de Estrela (1994: 455) e Sousa (2009: 264), a análise de conteúdo é utilizada nas ciências sociais para a exploração de

documentos. Quivy & Campenhoudt (2008: 226) acrescentam que pode incidir sobre documentos oficiais, atas de reuniões, relatórios de entrevistas pouco diretivas, declarações políticas, etc.

Este método fornece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um grau de profundidade e de complexidade.

Já foi referido que a abordagem qualitativa não se dissocia da quantitativa, por isso a análise de conteúdo pode se chamar “análise quantitativa de conteúdo”, isto vem confirmar a afirmação anteriormente apresentada sobre a mesclagem da abordagem qualitativa e quantitativa, e é com esta análise que se pretende trabalhar o material recolhido e preparado.

Para fazer este estudo deve-se recorrer à codificação, e de acordo Sampieri et al. (2006: 344), é o processo pelo qual as características relevantes de uma mensagem se transformam em unidades permitindo sua descrição e análise precisas. Esta codificação passa por definir o universo, as unidades de análise e as categorias de análise.

É neste âmbito que ao fazer o nosso estudo organizámos a informação em categorias, para melhor análise dos dados recolhidos. E essa categorização passa pelo agrupamento das unidades de análise em categorias em conexão com o respetivo tema (Pardal & Lopes, 2011: 100), o que significa que as categorias são os níveis das unidades.

As categorias, segundo Vilelas (2009: 340), são as rúbricas significativas em função das quais será classificado e eventualmente quantificado, e devem surgir do documento que é o objeto de estudo de análise, de um certo conhecimento geral da área ou atividade na qual se insere.

Para se proceder a uma análise de conteúdos é preciso seguir três passos importantes, segundo Bardin (2011: 121-128): a *pré-análise*, que é a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a exploração inicial dos documentos para o investigador fazer uma ideia geral sobre o tipo de documentos e dos conteúdos; a *exploração do material*, que é a análise propriamente dita, em que se procede à categorização, codificação e à decomposição do material; e por fim *o tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, que é o tratamento dos resultados em bruto de maneira a serem significativos e válidos e para maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação.

### 1.3.Estrutura da dissertação

Para uma boa organização do trabalho estruturámo-lo da seguinte maneira:

Na introdução apresentamos a formulação do problema, a metodologia de investigação, e por fim a estrutura do trabalho, que são as partes essenciais conducentes a compreensão do que se pretende desenvolver ao longo do trabalho. Segundo Sousa (2009: 43) o corpo da investigação é constituído pelas fases que definem os seus alicerces, que são o problema, as hipóteses, o controlo das variáveis, a seleção da amostra e a definição dos procedimentos necessários para a realização da investigação.

O *primeiro capítulo* é o do enquadramento teórico, que fala do desenvolvimento da autonomia dentro da escola, onde temos o conceito de autonomia, a autonomia da escola, o cenário da autonomia das escolas e a reforma das políticas educativas e o surgimento da autonomia, respetivamente; depois fala-se das dimensões da autonomia na escola, aqui desenvolvem-se os tipos de autonomia que são usados para a gestão da escola, temos também os instrumentos para a implementação da autonomia, pois a autonomia da escola é regulada com base no uso desses instrumentos, e por fim apresentam-se os modelos de administração dos sistemas educativos: a centralização e a descentralização. Portanto o primeiro capítulo vai apresentar a teoria sobre o conceito, as características, os tipos e o surgimento da autonomia, que nos conduzirão a uma perceção mais ampla para o desenvolvimento do trabalho.

Passando para o *capítulo dois*, que se refere à educação em Moçambique na era colonial e pós colonial, do Sistema Nacional de Educação SNE, e da reforma do Sistema Nacional de Educação, respetivamente; fala-se depois da política nacional de educação, da administração dos sistemas educativos e no fim apresentam-se as características do ensino técnico profissional e sua organização. É neste capítulo que se vai desenvolver a matéria sobre o sistema educativo desde 1945, com a finalidade de melhor compreender toda a evolução da educação moçambicana até às reformas, o surgimento e o enquadramento da autonomia.

O *terceiro capítulo* é reservado à análise e discussão dos resultados, onde temos como ponto de partida a apresentação do contexto da investigação e a definição da amostra, em seguida temos a apresentação e análise dos resultados, mostrando a análise parcial dos resultados recolhidos pelos inquéritos e entrevistas, depois da análise parcial

apresentamos o resultado global da análise feita com base na triangulação entre o enquadramento teórico e as inferências encontradas ao longo da pesquisa.

Por fim apresentamos as considerações finais que são a síntese dos principais resultados encontrados em todo o processo de investigação, apresentamos também a bibliografia e os apêndices.





## **CAPÍTULO I: O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA ESCOLA**

### **1. Conceito de autonomia**

Para abordar a questão da autonomia em educação é necessário, primeiro, apresentar o próprio conceito de autonomia. Segundo Barroso (1997: 17), este conceito está ligado, etimologicamente, à ideia de autogoverno, isto é, a faculdade que os indivíduos ou as organizações têm de se regerem por regras próprias. A autonomia exerce-se num contexto de interdependência e num sistema de relações, isto é, "somos sempre autónomos de alguém ou de uma coisa".

Desta forma pode-se dizer que a autonomia é uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis.

Para secundar a ideia de Barroso, Martins (2009: 51) define a autonomia como sendo a capacidade de fixar as normas próprias dentro do quadro legal e contratual.

Concordando, Pinto (1998: 17) define o conceito de autonomia como sendo um processo que não supõe a ausência de relações, de dependências, pelo contrário, a autonomia acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa existência permite a afirmação do sujeito, nomeadamente na concretização de projetos.

### **2. Autonomia da escola**

É certo de que em vários níveis vamos encontrar a expressão "autonomia da escola" ou "gestão centrada na escola", o que em si tem o mesmo significado. De um ponto de vista formal-legal a "autonomia da escola", segundo Barroso (2005: 108) significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão em determinados domínios (pedagógicos, estratégicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de administração.

Wohlstetter & Odden (1999: 301) comungam da mesma ideia afirmando que o modelo da autonomia da escola transfere o poder dos educadores profissionais e do conselho administrativo para os pais e grupos comunitários que não estavam envolvidos no governo da escola. Isto mostra que não só os elementos efetivos da escola fazem a gestão, mas sim contam com o contributo da comunidade envolvente.

Acrescentando as ideias anteriores, Lemos & Silveira (2003: 243) definem a autonomia como sendo poder reconhecido à escola ou ao agrupamento de escolas pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico administrativo, financeiro e organizacional, quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

Falando numa dimensão social do próprio conceito de autonomia, na ideia de Barroso (2005: 109), remete-nos para a capacidade dos atores, numa organização, desenvolverem estratégias na defesa dos seus interesses individuais e de grupo, conquistando poder de decisão sobre as finalidades, organização e funcionamento da escola, bem como a gestão dos seus recursos.

Como já vimos, a autonomia da escola é a diminuição da dependência da escola em relação ao domínio da administração central. Assim continuando com a mesma ideia, Barroso (2005: 96) define a “gestão centrada na escola” como sendo um conjunto coerente e sistemático de medidas políticas destinadas a diminuir a intervenção do estado na prestação do serviço público de educação.

A “gestão centrada na escola” (*ibid*: 97) está associada a adoção de modelos pós-burocráticos de gestão privada, o que significa que só a escola privada tem uma maior autonomia na sua gestão, ao contrário da escola pública onde o centralismo e a burocracia dos modelos tradicionais de gestão são predominantes.

Para Pinto (1998: 17), uma escola que assume sua autonomia é uma escola que escolhe objetivos, que toma decisões, que opta por determinadas estratégias para implementar as suas decisões e que consegue refletir criticamente sobre os resultados que obtém.

A implementação da autonomia exige assim a redefinição de funções e a redistribuição das competências entre as diferentes instâncias (central, regional e local) da administração da educação.

Para que isso se concretize, torna-se necessário aumentar a autonomia das escolas através da adoção de medidas de *descentralização* (transferência de competências e recursos), *desregulação* (reservando a definição de metas e controlo de resultados para o centro, atribuindo a responsabilidade e autonomia de execução para as unidades locais) e a adoção do *princípio de subsidiariedade* (tomada de decisão no nível mais baixo possível) (Barroso, 2005: 97).

Um dos elementos centrais deste tipo de gestão consiste na decisão da alocação de recursos ser descentralizada, para as escolas, de acordo com os parâmetros definidos centralmente e cuja execução é supervisionada por um sistema de “prestação de contas” à autoridade central (Caldwell, 1993: 167).

Para a efetivação deste modelo de gestão, como refere Barroso (2005: 99), a escola é gerida através de orientações racionais com o conselho de escola a assegurar um papel de liderança na articulação entre metas e objetivos. Desta forma, o conselho de escola e os gestores de topo desenvolvem o planeamento estratégico, em que o orçamento constitui um elemento essencial. A execução do orçamento e de outras políticas é monitorada e avaliada pelo conselho de escola utilizando a informação fornecida pelo diretor da escola.

Neste sentido, a função do diretor é de assegurar que os professores estejam devidamente envolvidos no processo de decisão, promovendo uma cultura escolar integrativa e assegurando apoio necessário à realização das metas, objetivos e políticas da escola (*ibid*).

Portanto, não há “autonomia da escola” sem o reconhecimento da “autonomia dos indivíduos”, isto é, a autonomia não é algo que se recebe, é algo que se constrói e se conquista, as escolas não se tornam autónomas por decreto, e que os normativos legais podem ser mais ou menos facilitadores em processos de assunção de autonomia (Pinto, 1998: 23).

Sendo assim, a autonomia da escola é um novo sistema de direção e gestão que tem a ver com a descentralização de tomada de decisão e com o reforço da participação da comunidade educativa na vida das escolas.

### **3. A Reforma educativa e o surgimento da escola como centro das políticas educativas**

Falar da reforma educativa é o mesmo que falar da nova conceção de educação, que neste caso está centrada na escola, e segundo Teodoro (1994: 145), a reforma educativa é considerada um elemento-chave na modernização da economia e uma condição para responder ao desafio da integração europeia.

A escola é apresentada como o centro privilegiado das políticas educativas e em torno dela se propõe um conjunto de ações prioritárias de que se destacam o desenvolvimento de

processos de autonomia das escolas e a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da educação (Teodoro, 2001: 387 e Lima, 2011: 91).

É por isso que o discurso sobre a reforma educativa tem duas vertentes fundamentais: uma, realçando o valor económico da educação e a outra centrada na construção de uma escola de valores e de projetos. Tal como se pode apurar no discurso de Pedro Cunha, antigo secretário da reforma educativa em Portugal, que dizia que para que as famílias usufruíssem plenamente do direito a orientar a educação dos seus filhos, são necessárias duas condições: ter à sua disposição um ensino particular acessível e de qualidade e através da descentralização e da participação assumam o controlo do ensino público (Teodoro, 1994: 147). Nesta perspetiva, a educação ganharia dois sentidos (privado e público) o que levaria a uma escola de mercado, enquanto a ideia da reforma é garantir eficácia e qualidade do sistema educativo público através da participação.

Nesta perspetiva, a gestão local e a autonomia da escola enquadram-se no âmbito mais geral das reformas da administração pública frequentes em vários países, desde o início dos anos 1980, como tentativa de responder à crise política do estado moderno (Barroso, 2005: 93).

Estas reformas têm várias dimensões e evoluíram desde uma perspetiva mais centrada na transferência de poderes entre os vários níveis da administração (descentralização), a uma perspetiva mais centrada na alteração dos processos de decisão e gestão.

Desta forma, (*ibid*: 94), pode-se concluir que o modelo de modernização da gestão pública tem como objetivo permitir ao poder político recuperar o controlo estratégico e ao mesmo tempo aumentar a eficácia da gestão.

Na ótica de Costa (2003: 30), as reformas educativas que foram postas em prática em países cuja tradição na administração da educação se encontra marcada pela centralização concentrada de poderes nos respetivos ministérios da educação, consistiu na repartição e transferência de competências para outros níveis de administração, os quais passaram a partilhar com o nível central a possibilidade de decisão política em matéria de educação.

As teorias da gestão aplicadas ao campo educacional têm eleito a escola como objeto privilegiado das suas investigações, no quadro de um movimento generalizado de emergência do estabelecimento de ensino (Barroso, 1992: 167-193).

Esta reforma da administração do sistema educativo mostra que se pode perceber uma alteração importante do papel tradicional do ministério da educação tendo em conta a diminuição do peso do poder central nas decisões educativas, embora não se trate de uma descentralização mas sim de uma desconcentração (Costa, 2003: 35).

Assim, as alterações verificadas na composição dos contextos escolares, as exigências de maior eficácia e democratização dos sistemas educativos levaram ao desenvolvimento de processos de descentralização dos sistemas de administração educacional no quadro das políticas de reforma.

#### **4. Cenário da autonomia das escolas**

A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes agentes de influência, tais como: o governo, a administração, os professores, os alunos, pais e outros elementos da sociedade local (Barroso, 1997: 20).

Ainda na perspectiva do mesmo autor, uma política destinada a “reforçar a autonomia das escolas” não pode limitar-se a criar decretos que definam regras e normas para a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo os estabelecimentos de ensino, o que significa que ela deve criar condições para que cada indivíduo dentro do sistema tenha responsabilidade e liberdade para a criação de objetivos organizadores dos serviços públicos de educação.

Neste sentido, segundo Formosinho (2000: 119), a escola abre-se para o exterior e a relação pedagógica professor-aluno configura-se por uma fronteira social determinada pelo sistema de interação que estrutura a organização social, no qual os atores são todos os interessados e intervenientes no processo educativo.

Quando se fala de autonomia da escola não se pode centrar apenas no modelo normativo, apenas no projeto educativo ou no regulamento interno enquanto meros documentos exigidos pela administração para o funcionamento das escolas (Formosinho, 2000: 98). Isto é, o modelo não dita a qualidade ou a ineficiência, as escolas podem trazer bons ou maus resultados, mas os normativos são importantes porque configuram aquilo que o estado desenhou.

Partilhando a mesma ideia, Santos (2008: 37) confirma que a autonomia só consegue ser eficaz, se for desejada por quem a vai exercitar, se corresponder aos anseios da instituição. Uma autonomia que resulta de um processo legislativo, uma espécie de

imposição, não será frutífera. Autonomia não significa anarquia, uma instituição com autonomia tem que obedecer as balizas gerais, isto é, por um lado, uma boa articulação dentro do sistema, e por outro, se enquadrem em políticas nacionais que são definidas por órgãos de soberania.

Para Teixeira (2003: 82), as linhas básicas da revisão que se faz necessária tem por base os princípios de gestão democrática e de autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola. Neste sentido a escola deve ser pensada como unidade significativa, com mais poder decisório do que atualmente dispõe.

A transformação da escola em “casa da comunidade”, como refere Lima (2000: 43), exige uma política de devolução democrática da escola à comunidade, através da descentralização e da autonomia, legitimadas por suas formas de governação democrática e de participação ativa na tomada de decisões.

Por sua vez, a descentralização e a participação surgem associadas a técnicas de gestão eficazes com vista a racionalizar e otimizar os sistemas educativos e a autonomia é elogiada enquanto prática da diversidade de soluções e formas de execução das medidas políticas centralmente decididas.

Ainda neste contexto, Barroso (2005: 108-109) apresenta dois conceitos que explicam melhor o cenário da autonomia: autonomia decretada e construída. Na sua análise define a autonomia decretada como sendo a transferência de competências por meio de decretos da administração central e regional para a administração local e a autonomia construída será o exercício do regulamentado, isto é, a possibilidade que os agentes educativos têm de construir coletivamente um projeto político-pedagógico que esteja de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos do sistema educativo nacional.

É neste conceito de autonomia construída que reside a possibilidade de as escolas, enquanto organizações sociais, mudarem as suas estruturas e as suas práticas, uma vez que os decretos não passam de retórica oficial e existem atores que na administração central e regional ocupam lugares de decisão estratégicos em relação ao funcionamento das escolas (*ibid*).

E concordando com Costa (2003a: 1329), não basta regulamentar, elaborar e aprovar documentos, mesmo que correta e adequadamente formalizados e não basta que estas

orientações façam parte dos discursos dos gestores escolares para que o projeto decretado seja sinónimo de projeto construído.

Nesta ótica, é preciso que o governo transfira efetivamente os poderes para a gestão local e que os agentes educativos sintam-se efetivamente autónomos para tomar decisões que lhes são afetas.

## **5. As Dimensões da autonomia da escola**

Tal como foi referido, a autonomia é um campo de forças onde atuam vários intervenientes. Na perspetiva de Costa (2003: 45) e Soares (2005: 76), a autonomia pode alcançar as seguintes dimensões:

### *a) Autonomia cultural*

Poderá consubstanciar-se na organização e participação em ações de educação extra-escolar, difusão cultural, animação sociocomunitária, por iniciativa própria ou em colaboração com entidades locais.

### *b) Autonomia pedagógica*

Reporta-se na gestão de currículos, programas e outras atividades educativas: avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos; gestão de espaços e tempos escolares e formação e gestão de pessoal docente.

Segundo Formosinho (1997: 66), a autonomia pedagógica consiste na autoridade para criar livremente as estruturas de gestão escolar pedagógica que a organização considere mais adequadas e seja livre na definição das finalidades da escola, dentro de certos limites.

### *c) Autonomia administrativa*

Para Costa (2003: 45) e Soares (2005: 76), a autonomia administrativa refere-se a organização dos processos dos alunos, de exames, de equivalências, transferência de cursos, gestão e formação de pessoal não docente, dos apoios sócio educativos, das instalações e dos equipamentos.

Ao nível dos discentes, a escola pode definir critérios de admissão dos alunos, quer em dimensão da população escolar, quer de matrícula fora ou dentro dos prazos legais estabelecidos superiormente (*ibid*).



Ao nível de recursos humanos, é prerrogativa do órgão de gestão, depois de autorizada a contratação, abrir concurso público, seriar, selecionar e admitir auxiliares da ação educativa e funcionários administrativos e de seriar e admitir docentes em situação de substituição temporária (*ibid*).

É da competência do órgão de gestão proceder à avaliação do pessoal em serviço na escola, proceder às alterações decorrentes da progressão nas respetivas carreiras e processar os seus vencimentos, para além de anualmente definir as suas necessidades de pessoal docente e submeter a sua afetação aos organismos centrais (*ibid*).

Na ótica de Formosinho (1997: 66) a autonomia administrativa consiste no poder de praticar atos administrativos definitivos, isto é, não dependentes de aprovação superior. Tais atos não dependentes do controlo hierárquico e só são revogáveis por recurso aos tribunais administrativos.

#### *d) Autonomia financeira*

Nesta área define-se a gestão das verbas provenientes do orçamento geral do estado e na gestão do orçamento privativo, para além das receitas provenientes de propinas, multas e emolumentos, as que resultam de prestação de serviços, aluguer de instalações (campo desportivo, exploração do bar e da papelaria), rendimento de bens próprios, etc. (Costa, 2003: 45 e Soares, 2005: 76)

As verbas do orçamento do estado têm de ser racionalmente geridas para fazer face às despesas correntes da escola como sejam água, luz, telefone, material de papelaria, fotocópias e manutenção dos equipamentos (*ibid*).

Formosinho (1997: 66) corrobora esta ideia quando afirma que a autonomia financeira só existe quando a pessoa coletiva possui receitas próprias e as pode aplicar livremente segundo orçamento que livremente elabora.

Normalmente as verbas do orçamento privativo destinam-se a pequenos investimentos em equipamentos, a adaptação do edifício para um melhor aproveitamento das instalações face as necessidades da escola.

## **6. Instrumentos para aplicação da autonomia**

Segundo Barroso (1997: 19), a autonomia, nas escolas portuguesas, concretiza-se na elaboração de um projeto educativo, construído de forma participada, dentro de princípios

de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e as solicitações da comunidade em que se insere. Sendo assim, existem três instrumentos para a efetivação da autonomia: *a construção de um projeto educativo, a participação e o regulamento interno.*

### **6.1.O Projeto educativo e a autonomia**

A construção de um projeto educativo próprio surge como conceito chave para a implementação da autonomia nos estabelecimentos de ensino em Portugal (Canário, 1992: 68), por isso cada escola tem por obrigação elaborar um projeto educativo que se identifica com a estrutura organizacional interna, que terá como objetivos analisar a vida da escola e promover práticas inovadoras.

Desta forma, Lemos & Silveira (2003: 246) definem o projeto educativo como o documento pedagógico que consagra a orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas elaborado pela comunidade educativa e estabelece os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais as escolas se propõem a cumprir.

Para concordar com esta ideia, Canário (1992a: 115) afirma que o projeto educativo é um processo em que a escola entra em interação com o meio, isto é, o desenvolvimento da escola só pode ser perspectivado em função da comunidade envolvida: professores, pais, alunos, instituições sociais e culturais, empresas e o poder local.

Portanto, na ótica de Costa (1999: 23-24), o projeto educativo é um documento de carácter pedagógico que é elaborado com a participação da comunidade educativa e estabelece a identidade própria de cada escola. Por isso a sua elaboração é uma tarefa que diz respeito à comunidade educativa, através da participação dos vários intervenientes no processo educativo: professores, alunos, pais, pessoal não docente, comunidade local.

Como já se demonstrou o projeto educativo é um instrumento para a aplicação da autonomia, e para Almeida (1998: 100), ele aparece diretamente ligado à questão da autonomia já que é através dele que a exerce e tem em conta a participação dos vários intervenientes do processo educativo na sua definição e execução.

Na ótica de Formosinho (2000: 121), o processo de elaboração do projeto educativo da escola tem como objetivo compreender se a autonomia a construir é de facto, um processo autonómico ou uma reconversão do processo de atuação da administração

educativa, que exige uma reformulação de procedimentos de forma a preservar o essencial de um sistema centralizado.

Partilhando a ideia anterior, para Tripa (1994: 83) e Lima (2011: 28), o projeto educativo elaborado pela escola é uma manifestação de autonomia, pois é através deste projeto que a comunidade irá participar na política educativa da escola, na orientação pedagógica e na gestão de recursos.

Assim sendo, ilustrando a ideia de Rey & Santamaria (1992: 159) o projeto educativo de escola é um instrumento ativo, com projeção do futuro, pensado e elaborado coletivamente pela comunidade escolar a partir da análise da realidade local.

### **6.2.A Participação e a autonomia**

Nesta questão da autonomia ganha particular importância a participação, porque, como se sabe, não pode existir autonomia de uma qualquer organização sem que as pessoas assumam essa autonomia e a melhor forma de assumir é através da participação.

Falar da participação é falar do envolvimento de todos os elementos do processo educativo na tomada de decisões e segundo Lück et al. (2006: 18), a participação caracteriza-se por uma forma de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade reconhecem e assumem o seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, esse poder é resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhes são afetas.

Dando continuidade a ideia de Lück et al., Barroso (1997: 62) define a participação como sendo a diminuição da dependência vertical das escolas, em relação à administração central e regional, esta pressupõe o envolvimento dos pais e outros elementos da comunidade nas atividades educativas promovidas pela escola, bem como a sua coresponsabilização na gestão.

Este envolvimento constante do cidadão na coisa pública pode operar-se por várias vias, que vão desde a instituição de vários níveis de poder, a descentralização e a autonomia, dos órgãos públicos até a institucionalização da consulta e discussão pública prévia à tomada de decisão.

Para Almeida (1998: 85), um dos aspetos onde a democracia participativa pode acentuar as suas vantagens é como um fator capaz de gerar mudanças. Este suporte para a

mudança prende-se com a capacidade de envolver as pessoas na mudança, uma vez que foram as próprias pessoas que através da sua participação contribuíram para que ela ocorresse.

Como foi referido, uma das formas de alcançar a autonomia, para além do projeto educativo é a participação. De qualquer forma, segundo Canário (1992a: 130), a afirmação de uma cultura participativa que apresenta o projeto como obra coletiva, conseguida através da participação democrática daria a uma construção de autonomia efetiva. O que significa que a participação só é efetiva quando existe, dentro do sistema, uma margem de autonomia.

Em organizações democraticamente participativas - inclusive escolas - os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões e para além dos professores e dos funcionários a gestão participativa envolve, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico (Lück et al., 2006: 17).

Para Barroso (1997: 63), se a autonomia da escola exige um maior controlo social por parte da comunidade, ela só pode tornar-se efetiva se contar com o empenho e a participação dos que vivem o dia-a-dia da escola, que são: os professores, o pessoal não docente, adultos que prestam serviços na escola e os alunos.

Consequentemente pode-se dizer que a autonomia das escolas está indissociavelmente ligada à participação, pois é através da participação que os cidadãos tomam consciência dos seus próprios interesses e isso pode facilitar a organização e a execução dos seus programas.

Portanto, a mudança organizacional da instituição escolar conduz à novas estratégias de ação e decisão consoantes as metas e objetivos plasmados no projeto educativo, pois o novo modelo de gestão escolar requer uma administração mais eficaz e de qualidade, e para tal, conta com a tomada de decisão participativa nos vários processos decisórios.

Para além de que ao serem envolvidas nas tarefas mais importantes, as pessoas desenvolvem capacidades e competências, esforçam-se para responderem positivamente aos desafios para qual são chamadas a participar (Rego e Cunha, 2009: 69-70).

### **6.3.O Regulamento interno e a autonomia**

Uma outra forma de alcançar a autonomia na organização escolar é através do regulamento interno e, Diogo (1998: 8) e Lemos & Silveira (2003: 246) apresentam-no como sendo um documento que define o regime de funcionamento da escola, as estruturas organizativas e os processos organizacionais que se consideram mais adequados à prossecução dessa política, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. Desta forma, o regulamento interno servirá essencialmente para fazer exprimir os princípios e valores que consagram a tradição da escola.

Pode-se dizer que existe uma ligação entre o projeto educativo e o regulamento interno, segundo Fernandes (2002: 2) o projeto educativo é o elemento dinâmico que expressa a política educativa da escola, o que considera relevante em relação aos alunos e à comunidade e o regulamento interno tem uma dimensão mais estática, uma vez que formaliza o que está estipulado no projeto educativo.

Uma característica fundamental do regulamento interno é que só pode ser elaborado na sequência do projeto educativo e não em paralelo, o que significa que o regulamento interno e o projeto educativo estão ligados não podendo verificar-se isoladamente (*ibid*)

Sendo assim, as disposições decretadas mostram uma vontade expressa de mudança visível na criação de condições para o desenvolvimento de projetos, envolvendo a participação de toda a comunidade educativa (Alferes, 2010: 24).

Sob o signo de participação, como diz Sarmiento (1998: 22), o regulamento interno da escola só faz sentido numa escola autónoma se se constituir como um instrumento que possibilita a ação, que favorece a coordenação, que assinala pautas de significação e de conduta, assim concebido não é um documento burocrático, mas sim um regulador das autonomias.

## **7. Modelos de administração dos sistemas educativos: centralização e descentralização**

A autonomia das escolas surge com as reformas das políticas educativas, e uma das formas que o Ministério da Educação encontrou para fazer face a esta reforma foi a reorganização do setor administrativo. Sendo assim, a administração dos sistemas educativos, em qualquer país, pode ser centralizada ou descentralizada.

Numa *administração centralizada*, segundo Formosinho (1997: 63), todas as decisões importantes são tomadas no topo do sistema (Ministério da Educação), o que significa que os serviços locais e as chefias locais (da região, do distrito, da localidade ou das escolas concretas) estão sempre subordinadas aos serviços e chefias centrais.

A administração centralizada pode ser concentrada e desconcentrada (*ibid*).

A administração centralizada é concentrada quando o superior hierárquico dos serviços centrais é o único competente para tomar decisões, limitando-se os agentes dos escalões inferiores a informar e a executar. Enquanto a administração centralizada desconcentrada acontece quando a própria lei dá competências aos chefes subalternos para tomar decisões, ou seja, quando o superior delega certas competências ao inferior.

A desconcentração, segundo Lima (2004: 12), é a transferência de funções administrativas para as direções regionais de educação, e estes servindo de intermediários entre a administração central e as escolas, gozando apenas de autonomia administrativa. Numa outra visão a desconcentração é uma modalidade atenuada da centralização, na ótica de Formosinho et al. (2005: 55), isto é, mantendo-se uma estrutura hierárquica da administração, onde alguns poderes são tomados por agentes em posições intermédias ou mesmo inferiores da linha hierárquica.

O processo de desconcentração destina-se a descongestionar os serviços centrais e a possibilitar decisões mais rápidas próximas dos problemas. Uma vez que um dos motivos que justifica a desconcentração é a incapacidade que os serviços centrais têm de preverem com exatidão certos problemas que surgirão a nível local e por outro lado a impossibilidade de os serviços centrais assegurarem o volume de serviço de todos os serviços locais (Formosinho, 1997: 64).

Assim, pode-se dizer que a desconcentração ocorre quando a administração, encarregada de executar um ou mais serviços, distribui competências, no âmbito de sua própria estrutura, a fim de tornar ágil e eficiente a prestação dos serviços.

A *administração descentralizada*, segundo Costa (2003: 34), é o movimento de deslocalização de competências do centro para a periferia, que globalmente é tratado por descentralização da educação. Para sublinhar esta ideia, Alvaréz (1995: 42) define descentralização administrativa como sendo a capacidade que o Estado tem para transferir competências que lhe são próprias para as regiões ou municípios, de forma que estes façam a gestão das escolas sob sua tutela.

Na ótica de Formosinho (1997: 64), a administração é descentralizada quando existem organizações e órgãos locais não dependentes da administração central do estado, autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais.

Portanto, essa forma de gestão desenvolve-se com o princípio do “Estado regulador” que, em nome da eficácia e da qualidade vai transferir para a periferia, para o local, para os atores, espaços significativos das suas competências anteriores (Costa, 2003: 32).

Nesta perspetiva, a descentralização do sistema educativo consiste na transferência por parte da administração central, da responsabilidade na tomada de decisões consideradas localmente essenciais, para as escolas.





## **CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: SUA EVOLUÇÃO**

### **1. A Educação na era colonial (1945-1974) e pós colonial (1975-1982)**

#### **1.1. Era colonial (1945-1963)**

Durante a era colonial, as escolas para africanos eram sobretudo agências difusoras da língua e cultura portuguesa, pois os portugueses acreditavam que uma educação cuidadosamente controlada poderia criar no futuro uma população africana falando apenas português, abraçando o cristianismo e tão intensamente nacionalista como os próprios cidadãos da metrópole (Mondlane, 1995: 56).

Por isso o sistema de educação colonial, segundo Mazula (1995: 80), organizou-se em dois subsistemas de ensino distintos: um *oficial* destinado aos filhos dos colonos, dos asiáticos e assimilados e visava a dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social e outro *indígena* destinado a crianças indígenas que tinha por fim elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada, formando-lhe a consciência de cidadão português e prepará-los para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio.

A partir dos anos 60, as estatísticas começaram a apresentar números elevados de presenças de estudantes negros, pressionados pela comunidade internacional e, sobretudo, pelo avanço dos movimentos de libertação em África (*ibid*). O governo colonial passou a empreender reformas de ensino, visando a aceleração do desenvolvimento económico e de uma política de assimilação mais vigorosa.

Uma vez que a educação era controlada pelo governo colonial, entre 1940 e 1960, a igreja católica assumiu oficialmente a tarefa de elaborar os programas curriculares, e os exames passaram a ser feitos pela autoridade eclesiástica, assim como a atribuição de diplomas (Mondlane, 1995: 58). Em 1950 a elaboração dos programas passou para as mãos do Ministério da Educação em Lisboa e os inspetores visitavam periodicamente as escolas missionárias.

#### **1.2. A Educação nas zonas libertadas: 1964-1974**

Entre 1964 a 1974 a educação toma outra visão mais nacionalista, isto porque a Frelimo insistiu na importância e necessidade da educação para o avanço da própria luta.

Assim para Eduardo Mondlane, a educação era uma condição político-ideológica básica para o sucesso da luta (Mazula, 1995: 108).

Mas também a educação surgia como reivindicação popular, tratava-se de transformar qualitativamente a educação e o crescimento quantitativo de escolas ou centros educacionais para responder às necessidades da luta e às exigências das populações (*ibid*).

Foi-se configurando assim, nas zonas libertadas, a escola como: centro de formação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) organizada em frente de luta pela sua libertação e emancipação, contra o analfabetismo, contra a ignorância e o obscurantismo; centro para a eliminação da mentalidade colonial-capitalista e dos aspetos da mentalidade tradicional, onde não houvesse espaço para discriminação social, racial ou na base do sexo (Gómez, 1999: 222).

Quando a luta armada se transformou em revolução democrática popular (1969/1970), foi definido como objetivo central do sistema educativo: a formação do “homem novo”, capaz de transformar revolucionariamente a sociedade moçambicana.

Deste modo, a educação nas zonas libertadas assumia uma função política. Como se pode ver, refere Mazula (1995: 111), tratava-se de uma educação ideológica, enquanto lugar privilegiado da inculcação das ideias da Frelimo:

- Educação *crítica e revolucionária* que se articulava com o trabalho;
- Educação *patriótica* que visava desenvolver a consciência nacional e construir a unidade nacional;
- Educação de um *ensino aberto* que visava estabelecer contacto com o mundo exterior e ao mesmo tempo divulgar a riqueza cultural da nação;
- Educação do *ensino científico*, baseada no conhecimento da realidade, das leis dos fenómenos sociais e naturais e na combinação da teoria com a prática.

Assim o processo educativo era tema de discussão popular, ou seja, objeto de entendimento, isto é, a educação tornava-se instrumento de mobilização efetivo da revolução, ajudava a criar e a consolidar as próprias zonas libertadas, assim surgia a escola de massas<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Uma vez que foram os obstáculos de acesso à escola, criados pelo sistema colonial um dos pontos que contribuiu para o desenvolvimento da consciência nacionalista e da revolta de muitos contra o regime colonial, surge a escola de massas que se verifica com a retirada dos colonos nas zonas libertadas, originando uma grande mobilização popular por educação, esta mobilização ia ao encontro da vontade popular de frequentar a escola, pois era garantia para a conquista da independência, para a eliminação do analfabetismo

### 1.3. Período pós colonial: 1975-1982

A educação depois da independência era totalmente nacionalista, pois o seu objetivo era mobilizar as massas para o seu enquadramento e engajamento político, no processo de transformação da realidade e da mudança social, e levar o povo a assumir o projeto político, particularmente o educacional, através da democracia política (Mazula, 1995: 147).

Deste modo a Frelimo contrapunha-se aos métodos administrativo-burocráticos coloniais de direção da sociedade. A própria dinâmica estabeleceu uma ligação política entre a mobilização e a educação (Mazula, 1995: 148), o que significa que a educação implantava-se pela mobilização popular, e a Frelimo servia-se dela para mobilizar as populações para o seu projeto global de reconstrução nacional.

Antes da criação da Frelimo, os Grupos Dinamizadores<sup>4</sup> é que eram responsáveis pela educação e com a criação da Frelimo os Grupos Dinamizadores foram substituídos por células do partido<sup>5</sup>.

Em Janeiro de 1975, segundo Mazula (1995: 151) e Ngoenha (2000: 79), realizou-se o primeiro Seminário Nacional de Educação e Cultura e teve por objetivo imediato encontrar mecanismos para implementação, nas escolas, de princípios da ideologia da Frelimo e de método de organização correspondente. E ainda, foram analisados, os programas à luz da nova política educacional e foi decidido retirar dos programas de ensino “tudo o que fosse contrário à ideologia da FRELIMO”.

Com a proclamação da independência, em junho de 1975, o presidente Samora Machel anunciou a nacionalização da educação que era uma medida para o controlo das escolas e para a socialização da educação, e dessa forma o Ministério da educação e Cultura que era responsável pela educação concentra o seu esforço:

- Na reforma curricular que guiou a reformulação dos programas da 1ª e 11ª classes e alterou os seus conteúdos;

---

e era pré-condição para resolver os problemas da fome e da miséria e poder desenvolver o país. (Gómez, 1999: 225).

<sup>4</sup> Os Grupos Dinamizadores eram órgão de democracia direta em todos setores da vida nacional, e tinham como responsabilidade manter a vigilância nos seus locais de trabalho e moradia, combater a sabotagem económica, divulgar e discutir a linha política da Frelimo, popularizando-a junto à população que pouco sabia da sua existência (Gómez, 1999: 202).

<sup>5</sup> Célula do partido é a organização de base do partido Frelimo (partido político) e estrutura-se em locais de residência e de trabalho, onde vivem e trabalham três ou mais membros da Frelimo (8º Congresso da Frelimo, 17 de junho de 2002).

- Na formação intensiva e reciclagem dos professores;
- Na elaboração dos livros;
- Na organização e acompanhamento de campanhas de alfabetização e educação de adultos;
- Na organização de escolas, para assegurar o funcionamento face ao abandono dos professores portugueses (Mazula, 1995: 152).

Em 1978, o presidente Samora Machel abriu a 1ª Campanha Nacional de Alfabetização que envolveu 200.000 alfabetizados (Mazula, 1995: 161). Na mesma época o ensino primário era garantido a todos cidadãos moçambicanos como um direito básico e um pré requisito fundamental para o desenvolvimento social e económico. No tocante ao ensino secundário geral, as orientações não diferem muito do ensino primário. Faz-se ligar a prioridade do ensino técnico profissional à criação de uma sociedade socialista que passa necessariamente pelo aumento da capacidade de produção e produtividade, e que só se pode atingir com uma classe operária com conhecimentos políticos, científicos e técnicos.

Na perspetiva de Castiano, Ngoenha & Berthoud (2006: 51), entre 1977 a 1982 implantava-se uma administração extremamente centralizada no setor da educação. A intenção do governo moçambicano em montar um aparelho centralizado era, a de construir um sistema revolucionário que refletisse a independência ora conquistada e garantir a unidade nacional.

Portanto, para a implementação do sistema de educação de cariz socialista são delineados desafios e entre eles aparece como prioridade a montagem de um aparelho de administração, planificação e controlo centralizado.

## **2. O Sistema Nacional de Educação (SNE) 1983-1991: Introdução**

O SNE (Sistema Nacional de Educação) de Moçambique, na ideia de Mazula (1995: 171) e Castiano et al. (2006: 70) é concebido no quadro do Plano Prospetivo Indicativo (PPI<sup>6</sup>), elaborado pelo governo de Moçambique em 1980. O PPI tem como objetivo fundamental eliminar o subdesenvolvimento na década de 1980 /1990, e para o

---

<sup>6</sup> Apresentou-se como um plano de ajuste da situação económica e de modernização da sociedade. Definia metas e idealizava grandes projetos económicos pela indústria pesada que aceleraria a socialização do campo, criaria bases para a eliminação do subdesenvolvimento em dez anos e assim situaria o país ao nível dos países desenvolvidos (Mazula, 1995: 170).

desenvolvimento acelerado opta-se por uma planificação centralizada e por grandes investimentos.

Segundo Castiano et al. (2006: 70), os grandes desafios declarados pelo governo no PPI precisavam de uma resposta rápida e clara por parte do sistema de educação formal, principalmente no que diz respeito à formação de técnicos e profissionais com alta capacidade científica.

É no contexto do PPI que o partido Frelimo orienta o MINED para conceber um sistema de educação à altura destes desafios. O novo sistema deveria eliminar os problemas enfrentados e permitir a continuidade dos diferentes níveis e cursos, mas sobretudo, uma planificação da formação profissional que projetasse números concretos de trabalhadores para áreas em estreita coordenação com as perspetivas dos grandes projetos económicos (Castiano et al., 2006: 72).

Segundo Mazula (1995: 177), o Sistema Nacional de Educação foi introduzido e implementado em 1983, devido a um tipo de populismo (revolucionário), pois exigia a mudança profunda do sistema de educação adequando àquelas necessidades e exigências do desenvolvimento. Com efeito, em 23 de março de 1983 foi aprovada a Lei nº 4/83, que sintetizava as linhas gerais do SNE, nos seus fundamentos político-ideológicos, princípios, finalidades, objetivos gerais e pedagógicos da educação em Moçambique.

Segundo a Lei 4/83, o SNE tem como fundamentos: a Constituição da República, o programa e as diretivas do partido Frelimo, as experiências da luta armada, os princípios universais de Marxismo-Leninismo<sup>7</sup> e o património comum da humanidade.

O SNE regula-se ainda pelo princípio de que a educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades e acesso a todos os níveis de ensino e a educação permanente e sistemática, estando principalmente ao serviço da direção da sociedade por parte dos trabalhadores. Não só, mas também, pelo desenvolvimento das capacidades e da personalidade conferindo uma formação integral nas áreas político-ideológicas e moral, da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, politécnica e laboral, estético-cultural e da educação física.

Conforme a Lei 4/83, o SNE tem como objetivo central a formação do “Homem Novo”, um homem livre do obscurantismo, da superstição, e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista.

---

<sup>7</sup> Que defendiam a classe proletária da classe burguesa, lutando pelo comunismo e socialismo, pela igualdade de direitos (Konstantinov, 1975).

O SNE é constituído por cinco subsistemas: educação geral, educação de adultos, educação técnico-profissional, formação de professores e educação superior. E estrutura-se em quatro níveis de ensino: primário, secundário, médio e superior.

### **2.1. O Período liberal e a educação**

O período que vai de 1987 a 1992 foi caracterizado por uma profunda crise económica e social que conduziria a um colapso verificado na esfera política (Castiano et al., 2006: 86). A crise pode ser considerada o resultado da implementação das medidas de reestruturação económica e da guerra.

Esta crise generalizada tem repercussões muito sérias na política educativa, pois o estado tem dificuldades de assegurar o acesso de todas as crianças à educação básica, a qualidade de ensino torna-se precária, a compra de livros escolares torna-se difícil para a camada mais pobre, surgem as escolas privadas e legitimam-se as escolas para os filhos das elites (*ibid*).

Com esta situação, o investimento externo vai tomando maior peso no setor da educação, o aumento da ajuda externa para o setor da educação foi espetacular no ano de 1988 (Castiano et al., 2006: 92). O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) intervêm financiando um amplo programa de capacitação institucional para melhorar a qualidade dos serviços educacionais e fortificar a capacidade das instituições e repartições educacionais nas suas respostas aos problemas do setor. Uma outra organização internacional que tem neste ano grande presença no setor da educação é o Programa Mundial de Alimentação (PMA) que se encarregou de fornecer roupas e alimentos para os internatos. E sem este apoio do exterior para o setor da educação, os anos 1987 e 1989 seriam fatais para a educação.

É, pois, devido à crise económica provocada pela guerra e pela seca, a pressão dos organismos e parceiros internacionais que se verifica a necessidade de um reajuste do sistema educativo, concretizado pela Lei nº 6/92.

### **3. A Reforma do Sistema Nacional de Educação 1992-2009**

A Constituição da República de Moçambique de 1990 introduziu o estado de direito democrático, que levou o país, em 1992, à realização das primeiras eleições presidenciais e legislativas multipartidárias. E a nova Constituição de 2004 reafirma, desenvolve e

aprofunda os princípios fundamentais do estado moçambicano, consagra a participação dos cidadãos na feitura da Lei Fundamental traduzindo o consenso resultante da sabedoria de todos no reforço da democracia e da unidade nacional.

É certo que numa situação destas, a educação não podia manter-se no mesmo nível, num contexto desta natureza tinha que se reajustar e encontrar o seu lugar dentro das prioridades de reconstrução.

Portanto, segundo Castiano et al. (2006: 113), destaca-se a participação do setor privado, das comunidades, dos grupos religiosos e das Organizações Não Governamentais (ONG) em geral nas atividades educativas, por consequência a educação deixou de ser monopólio do estado.

É neste âmbito que se elabora a Lei nº 6/92, reformando, assim, a Lei nº 4/83. A nova lei apresenta mudanças fundamentais no tipo de discurso ideológico, no papel do estado e da sociedade, nos princípios e objetivos, nos fundamentos, na estrutura e na idade de ingresso no novo sistema de educação.

A nova Lei aparece com a questão do desenvolvimento socioeconómico do país, por isso, é evidente o discurso político sobre o desenvolvimento pessoal, social, económico e da educação e investigação, desenvolvimento das capacidades, da personalidade e da iniciativa criadora. Verifica-se também a participação de outras entidades: comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo.

O SNE na nova Lei nº 6/92 estrutura-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra-escolar, e só com seis anos de idade as crianças podem matricular-se na 1ª classe.

Nesta época, segundo Castiano et al. (2006: 113), reafirma-se a necessidade de reativação urgente do ensino técnico-profissional. E este deveria ser reorganizado e reestruturado de modo a adequá-lo às necessidades e transformações estruturais que o mercado foi sofrendo.

#### **4. Especificidades da política nacional de educação em Moçambique**

Com a Lei nº 6/92, o Governo tinha como meta a escolarização do povo moçambicano, mas esta tentativa foi frustrada pela guerra que assolou o país e provocou grandes entraves para o desenvolvimento do setor. Por este motivo, no programa do governo de 1995-1999 (ver nota de rodapé, pp. 2), cria-se a política nacional de educação.

A política nacional de educação propõe-se assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino.

Um dos objetivos fundamentais que o governo propõe para o seu programa de 1995-1999 é a reativação da atividade económica e social, com a finalidade de promover o desenvolvimento económico e humano. Para o cumprimento destes objetivos o governo propõe a participação livre e democrática de cada um e da sociedade civil no seu conjunto.

Dado que Moçambique é um país multicultural e etnolinguístico, o governo apela à unidade nacional, que é uma condição indispensável para a sociedade democrática que se está a construir. Sendo assim, procura basear-se no respeito pela diversidade, seja de ideias, de tradições culturais, de convicções religiosas, de origem étnica ou de género.

Um dos aspetos que o programa do governo procura introduzir, é descentralização de decisões, pois este permite que as instituições realizem projetos de liberdade e participação, ganhando assim a autonomia que se refletirá em democracia. No campo educacional, pauta-se pela descentralização administrativa para os órgãos locais de poder e aumenta-se a intervenção da comunidade no processo de tomada de decisões na escola.

Ainda sobre o programa do governo, fala-se da reforma e da modernização do campo educativo e uma das formas incide na participação dos vários elementos da ação educativa, pois um dos objetivos do governo para a educação é o reforço do sistema e da capacidade institucional, para que gradualmente se proceda a uma descentralização administrativa para os órgãos locais de poder. Não obstante passar de uma política do governo, pois para uma efetiva descentralização o poder central precisaria entregar uma boa parte das suas atividades ao serviço da gestão local, algo que parece que o estado não estaria preparado para fazê-lo.

## **5. A Administração do sistema educativo em Moçambique**

Tomando como base a ideia de Costa & Oulai (2003: 252), o Ministério da Educação é responsável pela definição da política educativa bem como a sua aplicação, por isso cabe ao Ministro da Educação a planificação, a direção e o controlo da administração do SNE.

Os currículos e programas de ensino escolar, com exceção do ensino superior, têm um carácter nacional e são aprovados pelo Ministério da Educação. Com efeito, podem-se



introduzir adaptações de carácter regional aos currículos e aos programas, com o objetivo de adequar aos alunos, sem com isso contrariar os princípios do SNE. E essas mudanças são aprovadas pelo Ministro da Educação.

O sistema educativo moçambicano sofre alterações desde 1992, pois o Governo tende a transferir para os governos provinciais algumas funções e competências que eram exercidas pelo governo central, e esta atitude de descentralização é consubstanciada pelo decreto 49/94, contudo o governo continua a ser o controlador do sistema (ibid).

Com o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2012-2016, a responsabilidade pela administração dos serviços da educação e a gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros é cada vez mais descentralizada até ao nível das escolas e das instituições com crescente autoridade financeira e poder de decisão.

Tal como se refere no programa de governo 1995-1999, a descentralização de decisões pressupõe que, ao nível das instituições se realizem projetos de liberdade e participação. E que o poder local será vitalizado ganhando a autonomia que lhe dê direito de exprimir-se, genuinamente, em democracia. Mas essa descentralização não depende, apenas, do regulamentado, e sim da vontade que o governo poderá ter de devolver a gestão da educação para as mãos dos gestores locais.

A descentralização aqui referida não passa de uma centralização desconcentrada. Tal como foi referido por Lima, a desconcentração é a transferência de funções administrativas para as direções regionais de educação, e estas servem de intermediárias entre a administração central e as escolas, gozando apenas de autonomia administrativa. Portanto, o que tem acontecido com o sistema educativo moçambicano é a combinação da gestão centralizada com a desconcentração de algumas funções e competências para os níveis regionais e locais da administração, que são as províncias, os distritos e as escolas (Costa & Oulai, 2003: 191).

Assim, pode-se dizer que, hierarquicamente, o MINED define as metas de escolarização com base em projeções feitas no âmbito do Plano Estratégico, da política Nacional da educação e no Programa Quinquenal do governo e envia-as às Direções Provinciais. Estas, por sua vez, preparam as metas e enviam-nas para os Distritos e por último o Distrito mantém contacto direto com a Zona de Influência Pedagógica (ZIP) e a escola, para qual define as metas (Costa & Oulai, 2003: 194).

Neste âmbito, com a PEE 2012-2016, o MINED é o órgão central do aparelho do Estado, ele é que define, planifica, coordena, dirige e desenvolve atividades no setor educativo. Por isso o Ministério tem a responsabilidade de elaborar, planificar e orçamentar as grandes políticas e estratégias e estabelecer normas para o setor.

A administração da educação a nível das províncias é exercida pelas Direções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC), que é dirigida pelo Diretor provincial nomeado pelo Ministro da educação pela proposta do governador Provincial.

As DPEC têm como principal papel a harmonização e monitorização dos planos e orçamentos anuais dos distritos e da província, contribuindo para o alcance dos objetivos nacionais do setor educativo; têm, ainda, a responsabilidade de acompanhar e harmonizar o trabalho na área de formação dos professores e de monitorar o funcionamento das Direções Distritais de Educação/ Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT).

E têm como objetivos:

- Garantir a administração e a planificação do sistema educativo com base nas determinações centrais, decisões do Ministro da educação e de acordo com as necessidades territoriais;
- Dirigir e controlar as instituições de educação, em particular, prestar-lhes apoio técnico pedagógico e administrativo;
- Gerir os recursos humanos, materiais e financeiros alocados à Educação na Província (PEE, 2012-2016).

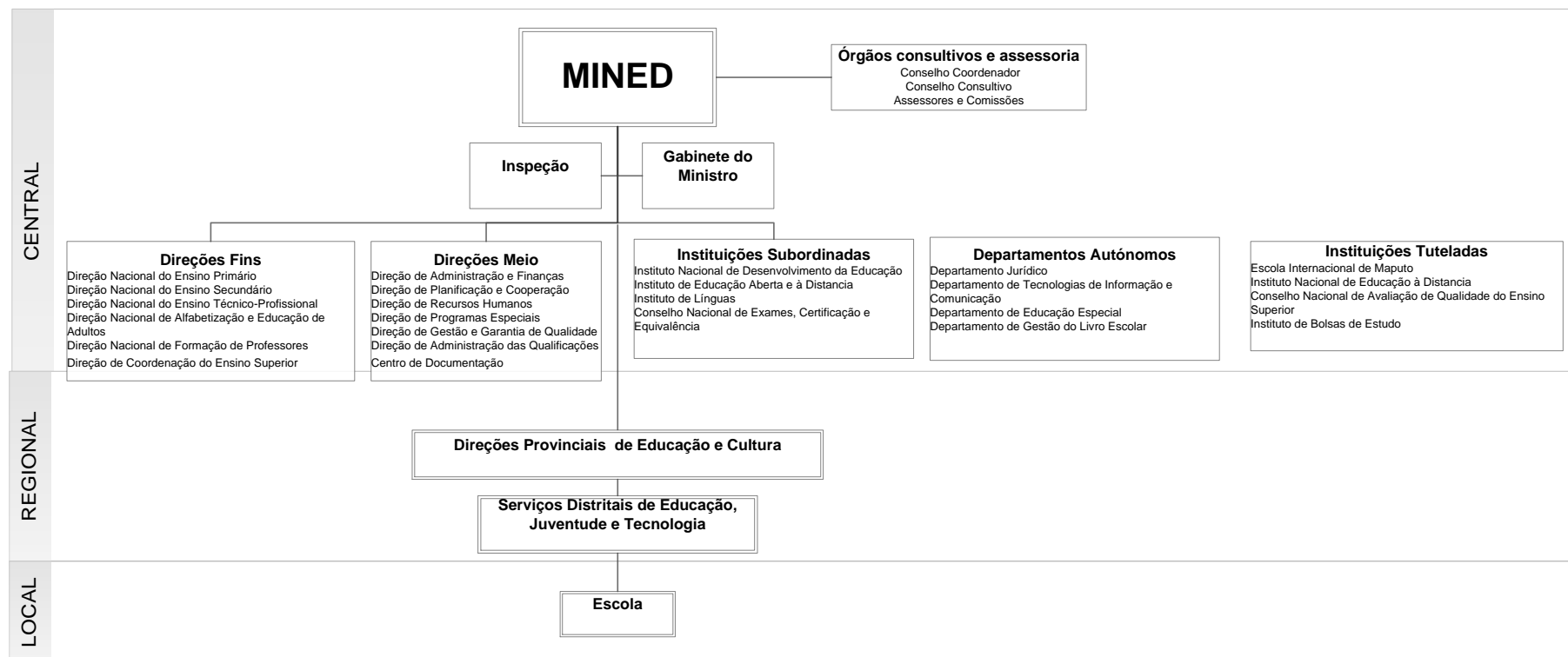
A nível distrital a administração da educação é exercida pelo Diretor Distrital, nomeado pelo Governador provincial sob proposta do Diretor Provincial da Educação.

Os SDEJT é que são responsáveis pela gestão direta das escolas de todos os níveis, exceto do superior. No contexto da descentralização das responsabilidades e recursos financeiros, os distritos têm a responsabilidade de assegurar o funcionamento do sistema educativo, a partir da base. Eles são responsáveis por planificar e orçamentar as atividades dos distritos na área da educação. A nível da escola é nomeado um Diretor de escola coadjuvado por dois adjuntos, um pedagógico e um administrativo.

Portanto a administração do sistema educativo divide-se em três níveis que são: as instituições escolares, os organismos intermédios de coordenação e a direção central do sistema, que correspondem aos níveis local, regional e central respetivamente, tal como ilustra a figura 1. O que mostra que a estrutura do SNE em Moçambique é de

funcionamento rígido, burocrático e centralizado com as principais responsabilidades funcionais e administrativas organizadas numa perspetiva vertical, como diria (Costa & Oulai, 2003: 190).

A administração do sistema educativo é apresentada pelo seguinte organograma:



**Figura 1:** Organograma da composição da administração do sistema educativo;

**Fonte:** elaborado pela investigadora, com base na estrutura do MINED, retirado da Resolução nº 1/2011 de 14 de abril (Estatuto Orgânico do Ministério da Educação).

## 6. A estrutura do Sistema Nacional de Educação

O SNE é constituído pelos seguintes subsistemas:

- Educação geral;
- Educação de adultos<sup>8</sup>;
- Educação técnico-profissional;
- Formação de professores;
- Educação superior.

O subsistema de educação geral é o eixo central do SNE e confere a formação integral e politécnica, base para o ingresso em cada nível dos diferentes subsistemas. Este subsistema compreende o ensino primário (1º e 2º grau), secundário (8ª à 10ª classe) e o pré-universitário (11ª à 12ª classe) e é frequentado em princípio por alunos dos 6 a 17 anos, como ilustra a figura 2.

Em paralelo temos o subsistema de educação técnico-profissional que constitui o principal instrumento para a materialização da política de formação do trabalho qualificado em resposta às exigências do desenvolvimento económico e social do país. Este subsistema compreende o ensino elementar técnico-profissional, o ensino básico técnico-profissional e ensino médio técnico-profissional e é frequentado igualmente por alunos dos 6 a 17 anos.

Descrevendo a figura 2, nota-se que o ensino primário, da 1ª à 5ª classe que corresponde ao 1º grau é para todos, a ramificação é feita a partir da do 2º grau, que é frequentado por alunos que seguem o ensino secundário geral e aos que vão para o ensino técnico-profissional entram logo para o ensino elementar.

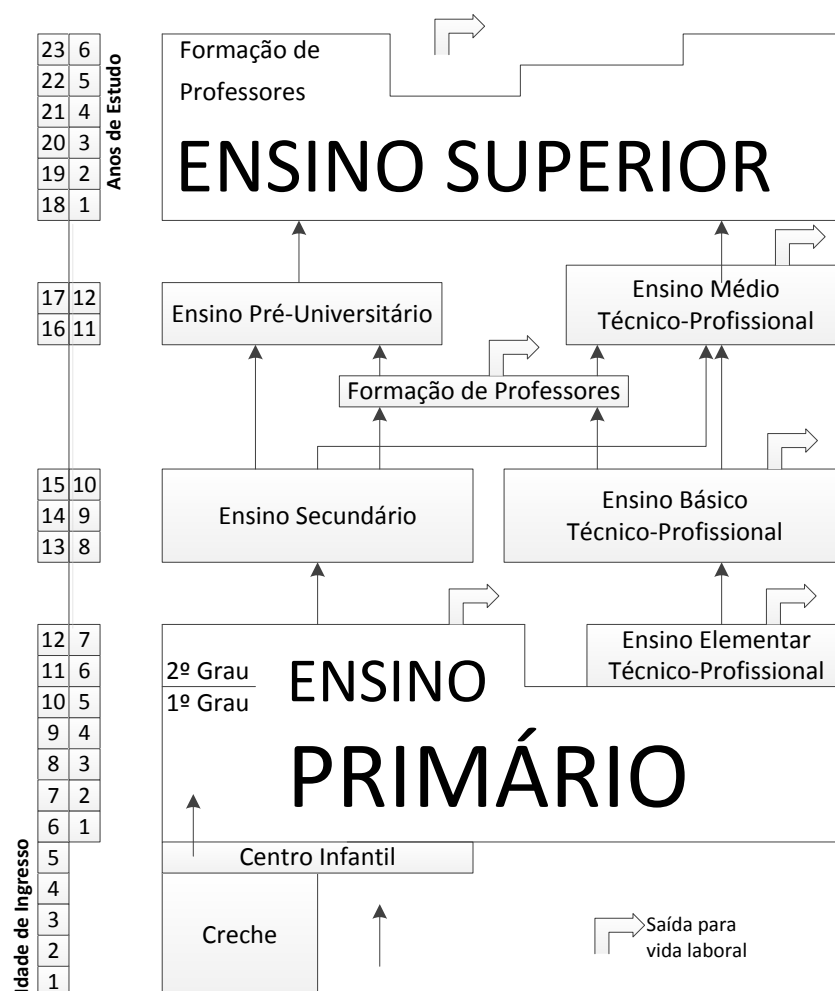
Existe uma equivalência entre o ensino técnico-profissional e o ensino geral, e ambos, após a conclusão do nível médio, dão acesso ao nível superior, existindo uma ligeira diferença, pois para cada conclusão de nível no ensino técnico-profissional existe uma possibilidade de saída para vida laboral.

A formação de professores é feita depois do nível básico e podem frequentar os alunos saídos do ensino secundário geral ou ensino básico técnico-profissional, e é feita em 1 ano. Estes alunos podem, querendo continuar os seus estudos, optar pelo ensino pré-universitário ou ensino médio técnico-profissional que lhes garante o acesso ao nível superior, como mostra a figura 2.

---

<sup>8</sup> Não há uma informação sólida sobre este subsistema, devido a falta de documentos e material que permita uma análise geral do conteúdo.

O ensino superior, dependendo de cada curso, pode durar 4 a 6 anos.



**Figura 2:** Organograma do Sistema Nacional de Educação;

**Fonte:** elaborado pela investigadora, adaptado a partir do organograma retirado de Mazula (1995: 183)<sup>9</sup>.

## 7. O Ensino técnico-profissional

### 7.1.Caraterísticas

Em 1937 foi criada a primeira escola técnica de Lourenço Marques, (Mazula, 1995: 86), e em 1947 o governo colonial reformou o ensino técnico profissional. Este ensino era aberto a todos os indígenas e respondia às pressões económicas da necessidade de mão-de-obra qualificada, para trabalho industrial e atividade comercial.

<sup>9</sup> Organograma adaptado tirado do livro de Mazula, com retificações, pois não foi encontrado um organograma mais recente e com elementos que espelham a realidade atual.

O ensino técnico-profissional tem a responsabilidade de formar os operários e técnicos necessários devidamente qualificados, para responder às necessidades de mão-de-obra qualificada para os diferentes setores económicos e sociais do país (lei nº 7/2010). E no quadro do PEE 2012-2016, o ensino técnico-profissional prepara os alunos para a transição da escola para o mundo de trabalho, através do desenvolvimento de conhecimentos e de competências para um desempenho adequado nas várias profissões.

Assim, os cursos técnico-profissionais serão planificados de modo a refletir as necessidades do desenvolvimento da economia nacional e têm um caráter terminal, pois permitem que o estudante vá para a vida laboral após a conclusão de um determinado nível.

Em 2006 foi iniciada a reforma da educação profissional através do projeto-piloto Programa Integrado da Reforma de Educação Profissional (PIREP), com enfoque no nível médio, monitorado e coordenado pela Comissão Interministerial da Reforma da Educação Profissional (CIREP) e Comissão Executiva da Reforma da Educação Profissional (COREP). O PIREP é financiado pelo Banco Mundial e alguns doadores como Países Baixos, Dinamarca, Portugal, Espanha e Alemanha, acordaram em providenciar financiamento e assistência técnica suplementar (PEEC, 2006-2011). Este programa tem como objetivo principal tornar o subsistema mais capacitado para o mercado do trabalho, e consiste:

- No desenvolvimento de um currículo modular baseado em padrões de competências;
- Na inclusão de vários intervenientes, incluindo o setor produtivo, parceiros sociais na definição, administração e gestão do sistema educativo profissional;
- No estabelecimento de um novo modelo de gestão, caracterizado por um elevado grau de autonomização e maior responsabilização dos gestores, assim como pela participação do setor produtivo e das comunidades no âmbito da descentralização do processo de tomada de decisões.

Para garantir a boa formação teórica e prática dos graduados, o corpo docente para as escolas do ensino técnico profissional deverá ser constituído maioritariamente por técnicos com formação e experiência profissional sólida nas respetivas áreas de especialização.

Para estes docentes e outros que pretendam candidatar-se à docência nas escolas técnico-profissionais, serão organizados cursos de formação inicial, com o objetivo de lhes conferir conhecimentos nos domínios psicopedagógicos e de metodologias de ensino.

O envolvimento dos parceiros sociais na formação constitui um imperativo da eficácia tendo em vista a satisfação das reais necessidades qualitativas e quantitativas do mercado do trabalho.

Devido aos elevados investimentos que a implantação do ensino técnico implica, serão consideradas outras fontes de financiamento, nomeadamente a criação de um fundo para a formação proveniente da comparticipação dos empregadores. De igual modo irá proceder-se ao reajustamento da comparticipação dos alunos que beneficiam desta formação, através de pagamentos de propina.

Segundo o regulamento das escolas Profissionais de 2006, a produção escolar e outras atividades geradoras de receitas para o reforço do financiamento das escolas técnicas serão fortemente reativadas e encorajadas. Para além de que serão constituídos corpos de gestão integrando os pais e a comunidade empresarial para se ocuparem do controlo da utilização dos fundos resultantes das propinas e de doações.

## **7.2. Organização e função das instituições do ensino técnico-profissional**

Falando da política educacional em Moçambique, o regulamento das escolas técnico-profissionais define-as como sendo aquelas que têm por finalidade garantir aos cidadãos o acesso a uma formação técnico-científico altamente qualificada, para responder às necessidades do desenvolvimento económico, social e cultural do país.

O objetivo fundamental do ensino técnico-profissional é de assegurar a formação integral e técnica dos jovens em idade escolar, de modo a prepará-los para o exercício de uma profissão.

O ensino técnico-profissional estrutura-se neste momento em dois níveis<sup>10</sup>, segundo o PEE 2012-2016, que são: o básico e o médio, ambos com duração de três anos, e é organizado por ramos: comercial, industrial e agrícola.

---

<sup>10</sup> O nível elementar (após 5ª classe), que compreendia os cursos elementares de artes e ofícios de agricultura está em extinção, pois o ensino técnico-profissional encontra-se numa fase de reforma.



O critério de ingresso para o nível básico é a conclusão da 7ª classe, e para o nível médio, a conclusão da 10ª classe do Ensino Secundário Geral ou do 3º ano do nível básico do Ensino Técnico-Profissional.

As instituições do ensino técnico-profissional podem organizar cursos, lecionados no período noturno, para candidatos que já possuam uma ocupação profissional, compreendendo disciplinas e trabalhos em geral ou preparação técnico-profissional, e para o caso de jovens que não possuam nenhuma atividade profissional oferecer-se-ão aulas práticas.

Os programas das disciplinas que compõem cada um dos cursos são aprovados por Diploma Ministerial, podendo designadamente para as disciplinas práticas, ser estabelecidos programas próprios para cada escola, de acordo com as exigências de formação local em que o instituto se insere.

De acordo com o regulamento das escolas e institutos da educação técnico-profissional, de agosto de 2011, o ensino técnico profissional do nível médio funciona com um Órgão de Direção que é composto pelo:

- a) Conselho da escola;
- b) O diretor;
- c) O diretor adjunto pedagógico (diurno e noturno);
- d) O diretor adjunto administrativo;
- e) O diretor adjunto para o internato<sup>11</sup>;
- f) O diretor adjunto da produção;
- g) Chefe da secretaria.

Como se pode verificar no topo, o Conselho da escola é o órgão máximo de Direção e é um órgão de governação participativa da instituição, envolvendo todos os parceiros sociais representados por empregadores, professores, trabalhadores, pais e encarregados de educação e comunidade local. De salientar que o presidente do conselho da escola é eleito democraticamente pelos seus membros e qualquer membro pode ser eleito com a exceção do diretor da escola. O conselho da escola reúne-se uma vez por semestre.

O conselho da escola é integrado por 21 membros assim distribuídos:

- a) O diretor da escola;

---

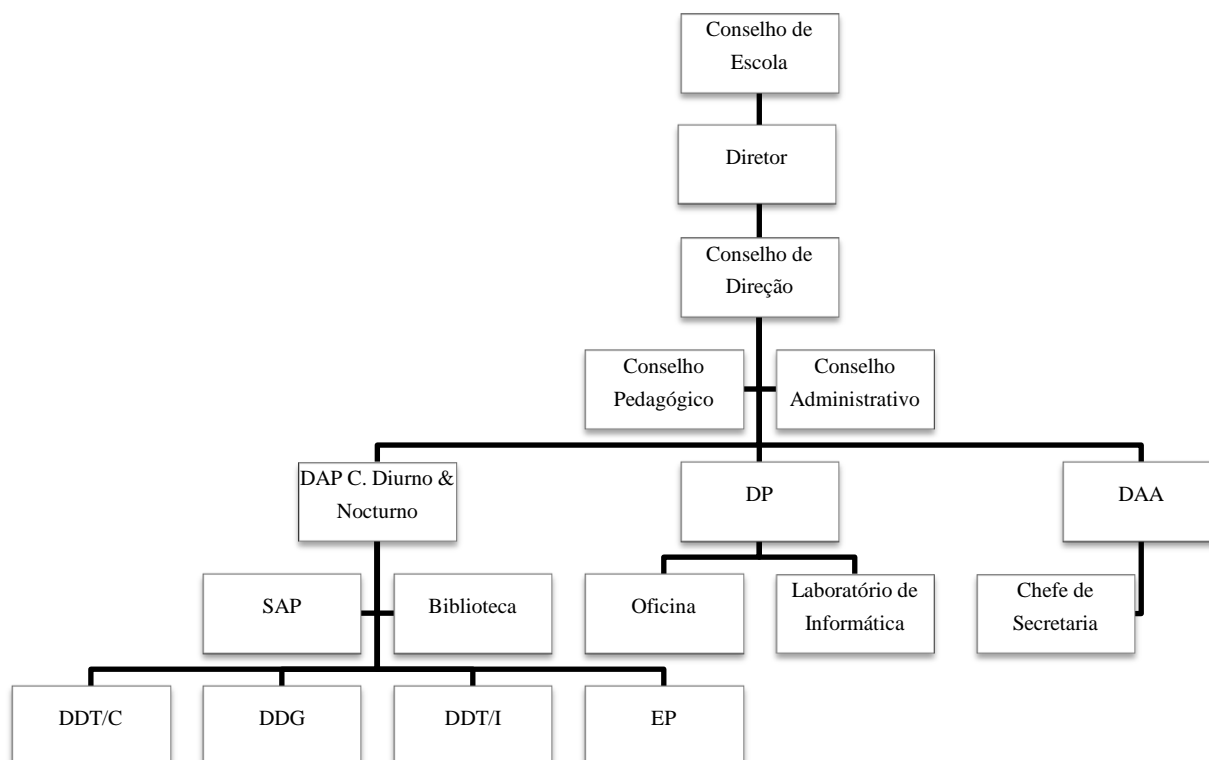
<sup>11</sup> Para as instituições com internato.

- b) Dois representantes do corpo docente;
- c) Dois representantes do pessoal administrativo;
- d) Quatro representantes dos pais e encarregados de educação;
- e) Quatro representantes do setor produtivo;
- f) Três representantes da comunidade;
- g) Cinco representantes dos alunos.

De entre muitas competências do conselho da escola apresentam-se as seguintes:

- Aprovar o plano estratégico e o plano anual da escola e garantir a sua aplicação;
- Pronunciar-se sobre a proposta do orçamento;
- Aprovar os relatórios anuais da escola;
- Aprovar o regulamento interno e sua aplicação;
- Dar parecer sobre o horário da escola e sobre a organização do serviço de exames, nos aspetos legal e pedagógico;
- Dar parecer sobre o recrutamento do pessoal docente eventual e apreciar o desempenho.

Segundo o regulamento dos institutos técnicos de 2011, a estrutura orgânica de gestão das instituições do ensino técnico do nível médio apresenta-se da seguinte forma:



**Figura 3:** Organograma da gestão interna da escola;

**Fonte:** Apresentado pelo diretor do IICAEG.

### 7.3. A autonomia no Ensino técnico-profissional

A reforma do sistema nacional de educação pode ser vista em dois períodos: a primeira de 1983-1991, conforme a Lei nº 4/83 e a segunda em 1992 até hoje, segundo a Lei nº 6/92.

A Constituição da República de Moçambique de 1990 culmina com a reforma no setor educativo, pois acaba com o regime monopartidário e começa o multipartidário e essas alterações vão modificar a vida do país, e a educação sendo um setor importante para o desenvolvimento económico terá que se adequar às novas realidades. De facto, não seria possível manter o mesmo estado em relação à educação, pois se o regime é multipartidário, o estado obriga-se a introduzir o direito democrático alicerçado pela participação dos cidadãos, por isso mesmo que o cidadão é chamado a participar nas decisões tomadas no seio da escola.

O que não está claro é se essa participação é mesmo efetiva, se o governo de facto criou condições para a dita democratização do ensino, ou não passa de uma teoria usada pelo governo para demonstrar as suas ações.

A política geral do ensino técnico-profissional tem a responsabilidade de formar os operários e técnicos necessários devidamente qualificados, para responder as necessidades de mão-de-obra qualificada para os diferentes setores económicos e sociais do país.

Com efeito o ensino técnico-profissional tem um carácter terminal devendo desenvolver políticas que priorizem a qualidade e a relevância da formação profissional.

As escolas de ensino técnico-profissional do nível médio gozam de uma autonomia decretada, pois, segundo o Diploma Ministerial nº 4/2006 este tipo de instituições goza de autonomia financeira, administrativa, pedagógica e cultural, devendo seguir os normativos nacionais de gestão escolar.

A autonomia pedagógica lhes confere a capacidade de:

- a) Definir os campos profissionais e qualificações a ministrar, bem como os currículos, planos, programas e projetos de investigação científica e tecnológica, cultural, desportiva e artística;
- b) Lecionar, pesquisar e investigar de acordo com as convicções dos formadores e gestores;
- c) Decidir a abertura ou a suspensão de qualquer curso para ajustar as ofertas formativas à demanda das necessidades de desenvolvimento de competências profissionais;
- d) Definir os métodos de ensino e realizar inovações pedagógicas;
- e) Definir critérios de admissão e admitir os formandos.

No que respeita a autonomia administrativa e financeira, que lhes é concedida por lei, as instituições de nível médio podem mobilizar recursos materiais e financeiros. No âmbito da sua autonomia também são autorizadas a reter as receitas resultantes das suas atividades de produção e de prestação de serviços, devendo comunicar à Direção Provincial das Finanças e ao Ministério da educação.

Para a implementação da autonomia, segundo o Diploma Ministerial nº 4/2006 as escolas de ensino técnico-profissional de nível médio têm a missão de criar o projeto educativo, que lhes confere uma identidade própria, que as distingue pela especificidade da sua proposta educativa – princípio da diferenciação – de tal modo que as escolas de ensino técnico-profissional desempenhem para as regiões onde estão inseridas, um papel de “motor” de desenvolvimento local.

Outros instrumentos previstos para a implementação da autonomia são o regulamento interno que deve ser aprovado pelo conselho da escola, e é a criação do próprio conselho da

escola, que visa ampliar, aperfeiçoar e tornar mais eficiente o trabalho, desenvolvido nas escolas do País. Essa eficiência que se refere passa, necessariamente, pela efetiva descentralização da educação que conduzirá à autonomia da escola.

Sendo assim, a autonomia da escola requer gestão participativa, e o conselho da escola constitui um poderoso instrumento para a gestão participativa da instituição, para o envolvimento de todos: empregadores, professores, funcionários, pais e encarregados de educação, representantes da comunidade, na tarefa de assegurar uma educação de qualidade.

Para a transparente gestão de recursos, segundo o decreto presidencial 7/2010, o pagamento de propinas será em numerário, revertendo as receitas diretamente para a cobertura de despesas de funcionamento da escola, em paralelo serão constituídos corpos de gestão integrando os pais e a comunidade empresarial para se ocuparem do controlo da utilização dos fundos resultantes das propinas e doações.

O Decreto Presidencial nº 7/2010 prevê o envolvimento dos parceiros sociais na elaboração e adequação dos currículos, através da constituição de equipas multissetoriais de planificação curricular para as diversas áreas de formação.

Sendo assim, a autonomia da escola pressupõe que esta seja responsável pela conceção e materialização do seu projeto educativo, atendendo, por um lado, às políticas, estratégias e metas centralmente estabelecidas e, por outro lado, aos interesses da comunidade a que pertence; pressupõe ainda que a instituição também seja responsável pela eficiente e transparente gestão dos recursos que lhe são confiados pelo estado e pelos parceiros.

## **CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **1. O Contexto da investigação e a definição da amostra**

O nosso estudo incide sobre os agentes educativos do Instituto Industrial e de Computação Armando Emílio Guebuza (IICAEG), que é uma instituição de educação técnico-profissional, de nível médio, tutelada pelo Ministério da Educação (MINED) e surge no âmbito da parceria entre o governo moçambicano e a MOZAL (Mozambique Alumínio), pela Fundação Mozal para o Desenvolvimento da Comunidade, na componente responsabilidade social.

Existe um memorando entre o MINED e a Fundação MOZAL para o Desenvolvimento da Comunidade em que concordaram em criar o instituto industrial para a formação técnico-profissional. Nesse memorando o MINED responsabiliza-se a desenhar os currículos dos cursos após a auscultação dos interessados, planificar o funcionamento do instituto no que diz respeito a efetivos (alunos, professores e pessoal administrativo) e a orçamentação, estabelecer um quadro legal para a criação do instituto, etc. e por sua vez, a Fundação MOZAL responsabiliza-se pela mobilização de recursos e construção do instituto, aquisição e instalação do equipamento necessário para o desenvolvimento da formação, capacitar os docentes das disciplinas técnicas nas áreas afins. As partes entenderam ainda estabelecer um conselho de gestão do instituto com a participação dos parceiros (empresas e comunidade) e que as empresas que estabelecerem parceria com o instituto poderão propor a introdução de outras áreas e outros cursos.

A instituição localiza-se na província de Maputo, Distrito de Boane, posto administrativo da Matola-Rio, Beleluane, e teve o seu início em 2007.

A infraestrutura é composta por um bloco administrativo, dois blocos de vinte e quatro salas de aulas normais, dois blocos de dezasseis salas para laboratórios, um auditório com capacidade para 175 pessoas, uma biblioteca, um refeitório, dois laboratórios para informática e dois blocos para oficinas.

A capacidade geral da instituição é de cerca de 800 estudantes, e funciona em dois turnos: diurno e noturno.

Este instituto tem em vista a formação técnico-profissional, de modo a dotar os estudantes de conhecimentos técnico-científicos a ser usados como instrumentos de luta contra a pobreza absoluta. O instituto leciona os seguintes cursos: mecânica, eletricidade,

tecnologias da informação e comunicação (TIC), programação de sistemas informáticos, gestão, contabilidade e auditoria, hotelaria e turismo e comunicação.

Para a recolha de dados entrevistámos o diretor da escola, um dos representantes do setor produtivo e uma aluna que fez parte do conselho de escola até 2010, último ano que a escola trabalhou com o conselho. Num universo de cerca de 57 professores recolhemos 43 inquéritos preenchidos, o que corresponde a uma taxa de retorno de 75,4%. Consideramos importante trabalhar com esses elementos, pois são os responsáveis pela gestão local da escola, e a escola sendo um espaço aberto e de partilha, a nossa investigação precisa compreender, partindo de diversas opiniões e contribuições, qual é o nível de autonomia concedido à escola. A escola conta também com 12 funcionários não docentes e mais 4 guardas e 1 jardineiro.

## **2. Apresentação e análise dos resultados:**

### **2.1. Caraterísticas dos inquiridos**

Tal como foi referido, a nossa investigação recorre ao estudo de caso, e uma vez recolhidos os dados, na escola selecionada, a partir de inquéritos por questionários e entrevistas, e após a análise de conteúdo e tratamento estatístico, analisámos e procedemos à sua organização.

A tabela 1 é referente às caraterísticas dos inquiridos, e observando nota-se que a maior parte dos nossos inquiridos é do sexo masculino, com 76,7%, isto pode justificar-se pelo facto de que Moçambique ainda tem um índice muito baixo de escolarização para o género feminino.

Quanto ao grau académico, um efetivo de 86% tem o grau de licenciatura, que corresponde a maioria, e nenhum elemento possui o grau de doutorado. Pode-se dizer que a maioria já tem experiência como professor há mais de 3 anos, e para o contexto da nossa investigação a maior parte já trabalha na escola há 2 ou mais anos, o que representa uma vantagem, pois prevê-se que já conheça a escola o suficiente para fornecer dados aceitáveis.

**Tabela 1. Características dos inquiridos**

		<b>n</b>	<b>%</b>
Género	Masculino	33	76,7%
	Feminino	10	23,3%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Grau académico	Bacharelato	4	9,3%
	Licenciatura	37	86,0%
	Mestrado	2	4,7%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Quantos anos de serviço tem como docente?	Em branco	1	2,3%
	Até 3 anos	8	18,6%
	4 a 8 anos	10	23,3%
	9 a 12 anos	14	32,6%
	Mais de 12 anos	10	23,3%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Há quanto tempo trabalha nesta instituição?	Em branco	3	7,0%
	até 1 ano	2	4,7%
	2 a 3 anos	11	25,6%
	4 a 5 anos	18	41,9%
	6 a 8 anos	9	20,9%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>

## 2.2. A influência na tomada de decisões

Falando da influência que os professores têm dentro da instituição, diria que é muito pouca, pois 32,6% dizem que participam menos, embora haja alguns, 27,9% que afirmam que a sua participação na tomada de decisões tem muita influência. Uma parte destes professores, 32,6%, afirma que muitas vezes a tomada de decisões respeita a várias opiniões e 23,3% acredita que a tomada de decisões é sempre feita com o contributo de todos, ver gráfico 1, alínea B, portanto existe uma participação quase significativa da parte docente.

Um total de 51,2% é da opinião que a escola poucas vezes toma decisões sem o consentimento do MINED e 32,6% afirma que a escola nunca toma decisões sem a participação do órgão central. Portanto, pode-se dizer que existem situações em que mesmo com a participação docente na tomada de decisões, a escola deve participar as suas atividades ao centro.

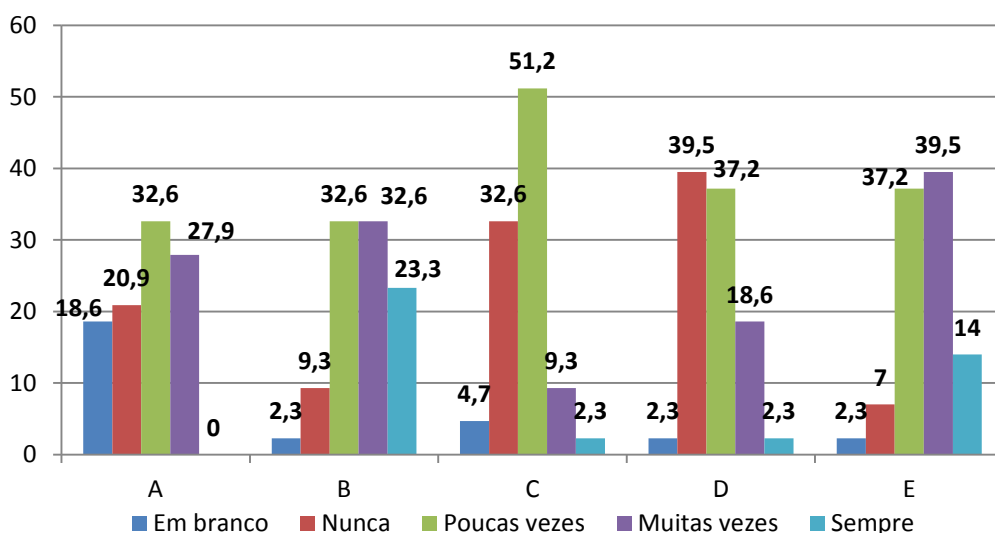
Os professores, quanto a liberdade no seu trabalho, sentem-se quase autónomos, pois, 39,5% afirmam nunca ter sentido falta de autonomia durante as suas funções e 37,2 asseguram que poucas vezes sentiram falta de autonomia.



A maior parte dos professores, cerca de 39,5% concorda que a escola tem desenvolvido iniciativas de carácter extracurricular, tais como: atividades desportivas, dança, *miss* (concurso de beleza), eventos gastronómicos e feiras de produtos fabricados na escola.

De acordo com o diretor, a instituição tem um departamento de atividades extracurriculares, que é liderado por um professor, e este no início de cada ano elabora um plano de atividades e apresenta-o à direção da escola, e por sua vez, a direção da escola em coletivo aprecia-o e aprova-o, ver apêndice 5. Confirmando a ideia do diretor, o representante do setor produtivo afirma que as atividades extracurriculares são programadas e realizadas localmente, para além de que a aluna confirma que faziam festas gastronómicas, saíam para visitar um certo monumento ou a própria MOZAL, ver apêndices 6 e 7 respetivamente. Portanto esta área ganha maior autonomia, pois as atividades extracurriculares não são participadas ao MINED, cabendo à instituição a sua gestão.

**Gráfico 1.** A influência na tomada de decisões



### Legenda

**A** - Acha que tem alguma influência nas decisões desta instituição?

**C** - Na sua opinião, a escola tem capacidade para tomar decisões e implementá-las sem o consentimento das instâncias superiores (Ministério da Educação)?

**E** - A escola tem desenvolvido e implementado iniciativas de carácter curricular e extracurricular?

**B** - Como é feita a tomada de decisões na instituição, respeita as várias opiniões?

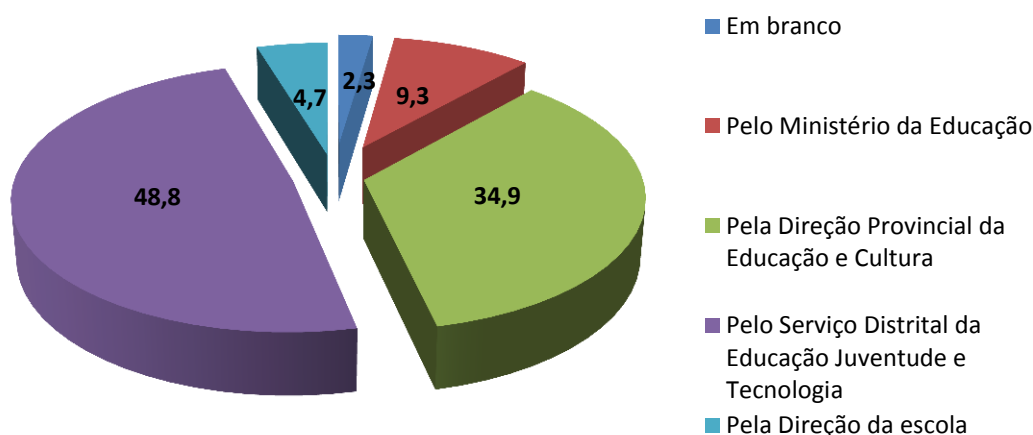
**D** - Já alguma vez sentiu falta da autonomia, durante o seu trabalho de docência?

### 2.3. A contratação docente

Olhando para o gráfico 2 nota-se que 48,8% dos professores foram contratados pelos serviços distritais da educação e 34,9% pela Direção Provincial de Educação e Cultura, isto justifica-se pelo facto de os professores serem funcionários públicos, embora a sua contratação não seja diretamente feita pelo MINED, pode-se dizer que há aí uma centralização desconcentrada, por parte do nível regional, não obstante o diretor da escola ter confirmado que a contratação dos professores é feita pelos serviços distritais entrando em coordenação com a instituição.

Uma vez contratados pelos serviços distritais a homologação da avaliação docente é feita também ao nível do distrito, mas a avaliação é feita a nível institucional visto que só a nível da escola é que é possível avaliar o professor, porque só na escola é que se lida diretamente com ele. Para os professores inquiridos cerca de 39,5% (ver tabela 4, apêndice 11), afirmam que a escola tem sempre autonomia para avaliar os professores e 34,9% garantem que muitas vezes os professores são avaliados localmente, pois cada docente é avaliado dentro da escola. Portanto a avaliação dos professores também respeita os princípios da centralização desconcentrada, uma vez que deve passar pela supervisão dos serviços distritais.

**Gráfico 2.** Como foi feita a sua contratação docente?



## 2.4.Participação na tomada de decisões

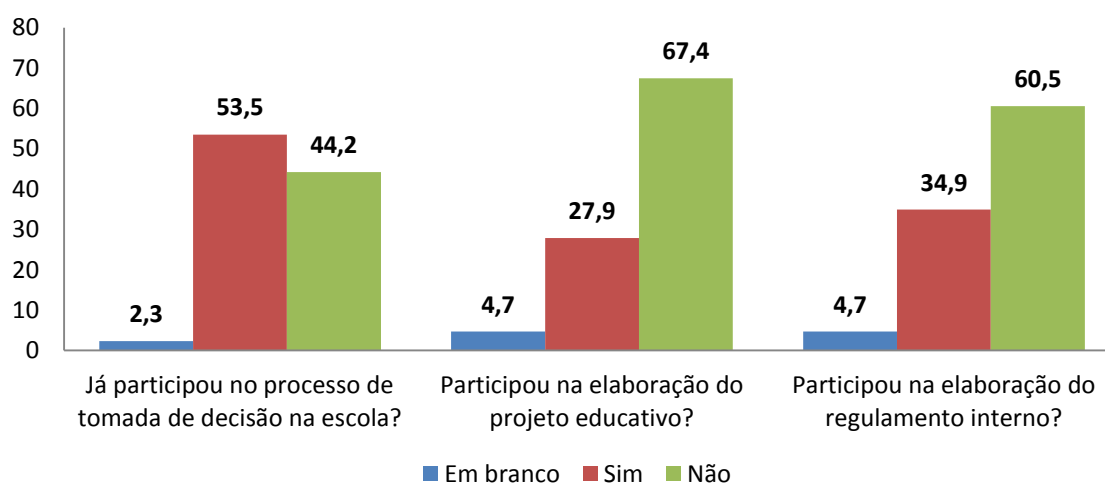
Os professores afirmam que já participaram no processo de tomada de decisão dentro da instituição. Tal como podemos ver no gráfico 3, cerca de 53,5% já tomaram decisões no decurso das suas atividades, o que significa que existe uma participação significativa por parte dos docentes na tomada de decisões. Em relação à participação na elaboração do projeto educativo e do regulamento interno mais de 67,4% e 60,5% respetivamente confirmam não ter participado, pode-se compreender esta situação pelo facto de na elaboração dos documentos institucionais participarem apenas alguns professores, isto é, só um número determinado pode fazer parte e representar os outros professores.

Para além de que a escola neste momento não dispõe de um projeto educativo, mas sim de um plano estratégico, que pode ser equivalente ao projeto educativo.

Não obstante o diretor ter confirmado a não existência do projeto educativo, reconheceu que tinham um plano estratégico que os conduzia para a realização das atividades, ver apêndice 5.

Concordando com o diretor, o representante do setor produtivo confirma que a instituição tem um documento elaborado que faz a descrição geral dos objetivos da escola e da sua integração social, apêndice 6. Quanto ao regulamento interno, os entrevistados afirmaram que tem e houve participação da comunidade para a sua elaboração.

**Gráfico 3.** Participação na tomada de decisões



## 2.5. Liderança na escola

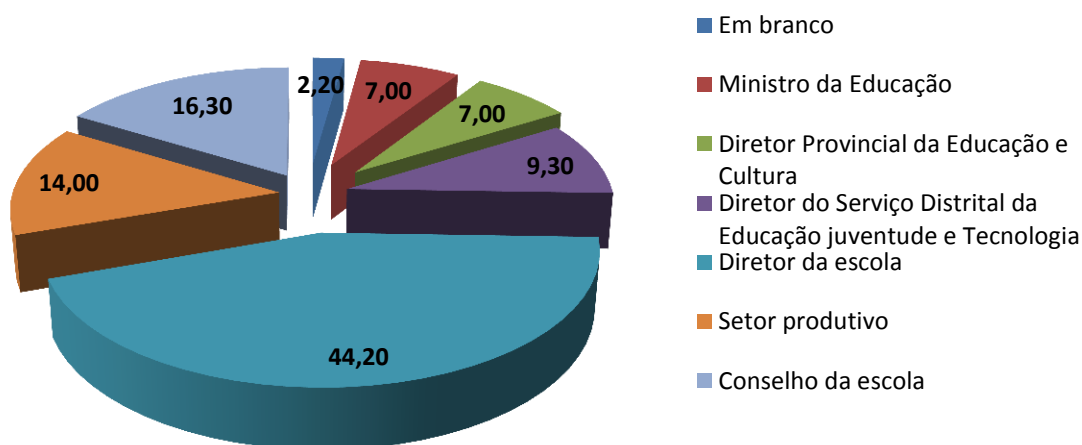
Parece que alguns professores da instituição não têm conhecimento sobre a não existência do conselho de escola, pois 16,3% ainda responderam que o conselho de escola é que mandava na escola, ou seja, que era o órgão máximo da escola. Embora a maior parte deles, 44,2%, acredite que o diretor é quem manda nesta instituição, a aluna entrevistada também concorda que o diretor é que manda na escola, ver apêndice 7.

De acordo com o próprio diretor da escola e o representante do setor produtivo, a instituição presta contas ao MINED, pela Direção Nacional do Ensino Técnico-Profissional, portanto dentro de um serviço de centralização desconcentrada através dos Serviços Distritais de Tecnologia e Juventude de Boane e por consequência a Direção Provincial da Educação e Cultura, ver apêndice 5 e 6.

O diretor presta contas da gestão global da instituição, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, aproveitamento escolar, a organização pedagógica, a gestão financeira, a gestão dos recursos humanos, etc. Portanto, sendo uma instituição pública a prestação de contas é legítima, pois a autonomia não significa anarquia, tal como referia Santos (2008: 37), uma instituição autónoma tem que obedecer as balizas gerais que são definidas por órgão de soberania.

Por isso que ao afirmarem que o diretor é detentor do poder, faz sentido porque embora preste contas ao centro, pode ter autonomia na tomada de decisões (ver gráfico 4).

**Gráfico 4.** Quem manda nesta escola?



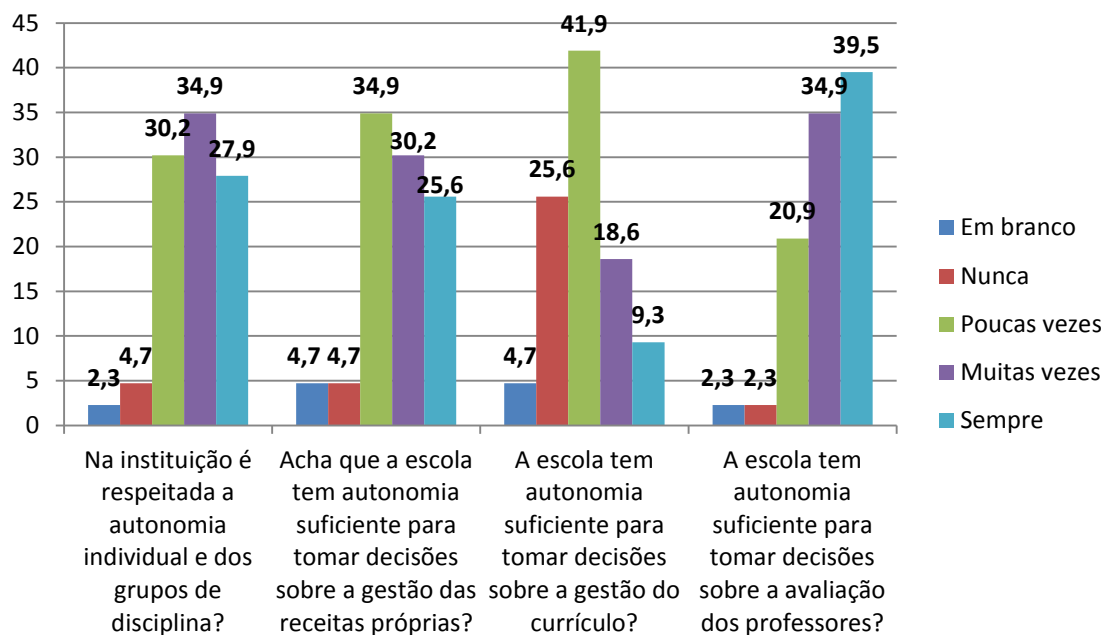
## 2.6. A escola e a autonomia

No que respeita à autonomia na tomada de decisões verifica-se que a escola tem alguma autonomia, uma vez que durante a entrevista o diretor afirma que a escola é conduzida por aquilo que está preconizado na legislação para o funcionamento da instituição, portanto pode-se dizer que existe uma autonomia decretada. Esta autonomia conjuga-se com aquilo que Barroso (2005: 111) chamou de autonomia relativa uma vez que é condicionada pelos poderes de tutela do governo e da administração pública e ao mesmo tempo pelo poder local, no âmbito da descentralização.

O que significa que a descentralização tem a sua parte positiva, pois as decisões que eram tomadas centralmente, neste momento são tomadas a nível do distrito, que está perto da instituição, facilitando a resolução de um problema com muita rapidez e eficiência. O que Formosinho (1997: 64) mencionou como processo de desconcentração pois, destina-se a descongestionar os serviços centrais e a possibilitar decisões mais rápidas próximas do problema, uma vez que os serviços centrais não podem prever com exatidão problemas que podem surgir a nível local.

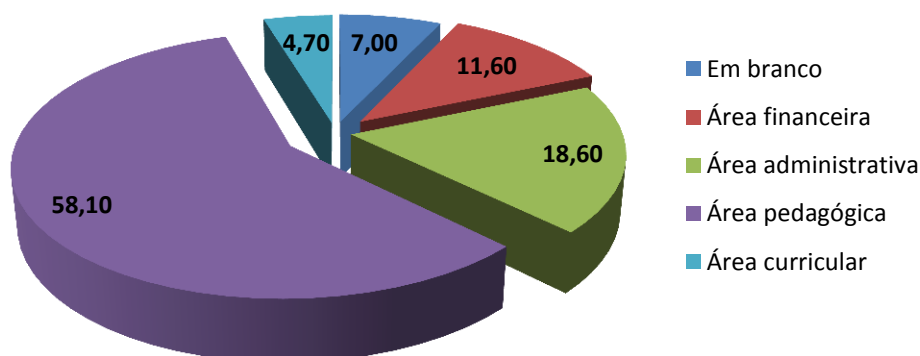
Olhando para o gráfico 5, pode-se dizer que existe uma autonomia acentuada na tomada de decisões, principalmente na avaliação dos professores com uma média de 39,5% e 34,9 que afirmaram positivamente. Quanto as receitas próprias, uma média de 30,2% e 25,6% a afirmaram que existe uma autonomia significativa na sua gestão, contra os 34,9% que afirmam a existência de pouca autonomia.

**Gráfico 5.** A escola e a autonomia



Quanto ao trabalho de grupos e individual, a escola respeita a autonomia dos professores. Justifica-se pelo facto de a escola ter a área pedagógica com maior autonomia, tal como se verifica no gráfico 6, com 58,1% dos inquiridos a afirmarem que a área pedagógica é a que tem mais autonomia. Tendo uma autonomia pedagógica é legítimo que os grupos de disciplinas tenham liberdade suficiente para traçar estratégias com vista a alcançar o sucesso escolar. Partilhando a mesma ideia, o diretor afirma que essa é a área mais autónoma, pois a escola é que faz o processo de ensino-aprendizagem e é possível fazer tudo o que estiver ao alcance da escola para atingir as metas desejadas.

Fundamentando essa autonomia, a representante dos estudantes afirma que a escola tem autonomia para gerir tudo sem o consentimento do MINED, uma vez que a escola é financiada pela MOZAL, e os fundos não vem diretamente do Ministério, daí a escola receber mais ajuda da comunidade e da própria MOZAL, ver apêndice 7.

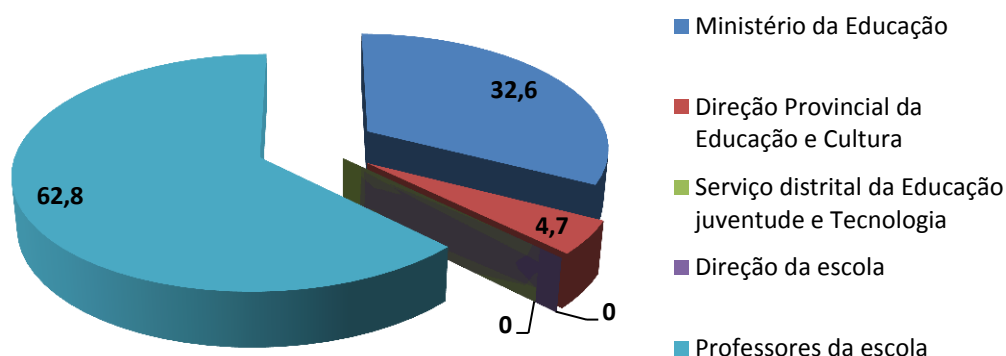
**Gráfico 6.** Qual é a área que acha que tem maior autonomia de gestão

## 2.7.Elaboração de exames

A elaboração de exames está dividida em dois tipos, pois existem exames nacionais (das disciplinas gerais) e exames locais (das disciplinas técnicas), e ambos são elaborados na instituição pelos professores, organizados em seus departamentos, mas os nacionais são aprovados centralmente e os locais são aprovados localmente, ver apêndice 5. O que significa que os exames de língua portuguesa e de matemática são de âmbito nacional, isto é, cada instituição técnico-profissional elabora o exame e envia ao MINED, para a Direção do Ensino Técnico-Profissional, depois da aprovação é selecionado um para cada época e envia-se para a execução nas escolas.

Olhando para o gráfico 7 nota-se que uma maioria de 62,8% dos professores afirmou que a elaboração dos exames é feita localmente, contra 32,6% que afirmou que os exames são feitos pelo MINED. E alguns, como nota de observação afirmaram que tanto o MINED, assim como a instituição elaboram os exames, o que pode justificar a existência de dois tipos de exames.

**Gráfico 7.** Quem elabora os exames submetidos aos alunos



## **2.8. A comunidade e a participação**

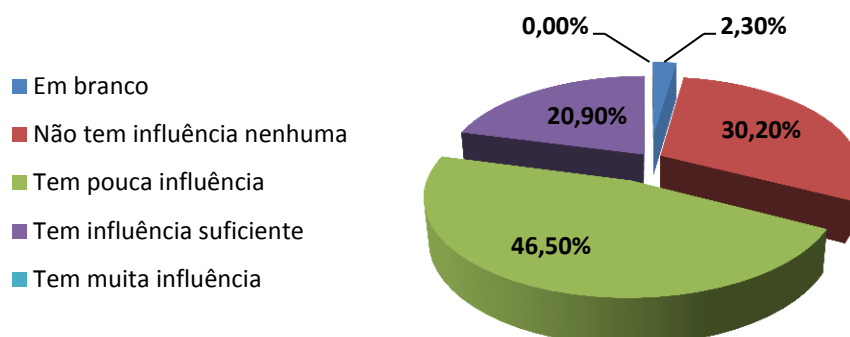
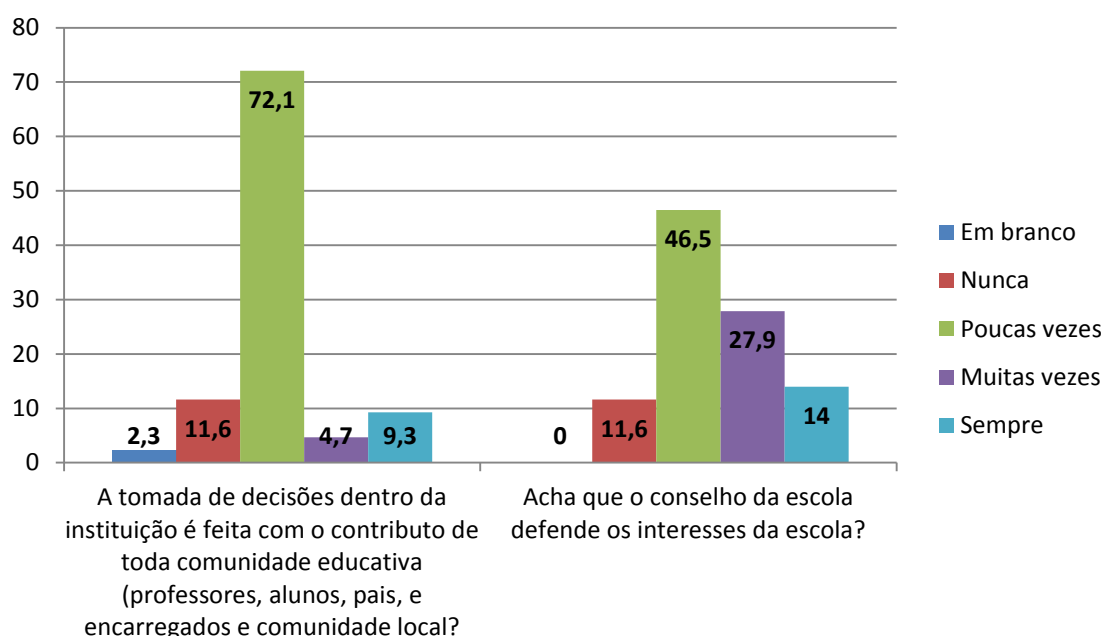
Segundo o diretor da escola, há muita participação por parte dos atores educativos e da comunidade, pois os próprios pais e encarregados de educação ficam preocupados em acompanhar os resultados, a própria comunidade na qual a escola está inserida espera ver resultados dos graduados, a rede de empregadores envolvente também demonstra interesse em querer ter graduados que satisfaçam as exigências das suas unidades de produção, ver apêndice 5.

Não só, os restantes entrevistados também responderam afirmativamente, embora cada elemento defenda a participação de acordo com a sua posição, tal como se procede com o representante do setor produtivo que fala do envolvimento apenas dos elementos do setor privado e defende que existe uma boa participação por parte destes.

A representante dos alunos também afirma que há muita participação dos pais, pois é uma forma de controlarem o processo de ensino-aprendizagem, algo que faz muito sentido pois são eles que financiam os estudos dos seus filhos, ver apêndice 7.

Porém, para os professores já é o contrário pois a comunidade poucas vezes tem oportunidade para tomar decisões e o conselho de escola não defende plenamente os interesses da escola, por isso que a participação da comunidade tem pouca influência na tomada de decisões, como se pode verificar nos gráficos 8 e 9. Neste sentido, falando da autonomia, com base no envolvimento da comunidade apresentado nos dados diria que existe uma participação não relevante, o que pode obstruir a gestão local da escola.



**Gráfico 8.** Como caracteriza o envolvimento da comunidade nas atividades escolares**Gráfico 9.** O envolvimento da comunidade nas atividades escolares

### 3. Discussão global dos resultados: O exercício da autonomia

Tal como vimos no decurso deste trabalho, quando nos referimos a autonomia, apontamos à capacidade que uma certa instituição tem em relação à gestão global dos seus recursos, isto é, a autonomia significa, dentro do sistema social, a capacidade de o ser humano tornar-se independente do outro ou do sistema social onde está inserido (Formosinho et al, 2005: 59). Aplicado à escola, o conceito de autonomia escolar é um processo pelo qual uma escola goza de uma liberdade significativa de iniciativa educativa,

pedagógica e administrativa, e que essa iniciativa não depende de concessões políticas, mas sim de uma construção local.

Uma escola com autonomia pode tomar decisões usando critérios definidos institucionalmente sobre vários aspetos tais como a gestão financeira, administrativa, pedagógica, cultural e curricular. E nos pontos que se seguem vamos desenvolver mais subsídios sobre os tipos de autonomia que a escola pode ter.

### **3.1. Autonomia financeira**

Coincidindo com o que a literatura apresenta, o IICAEG, sendo uma instituição pública, depende do orçamento gerado pelo estado, o que significa que anualmente, a instituição faz um orçamento e apresenta-o a administração central, neste caso que é o Ministério de Plano e Finanças que é o provedor destes fundos. Uma vez aprovado e atribuído o limite, o orçamento é utilizado conforme o pedido, mas dependendo das prioridades pode-se fazer o desvio e aplicar conforme as necessidades.

O orçamento do estado serve para responder às despesas do dia-a-dia, aquilo que são as despesas fixas da instituição: a corrente elétrica, a água, o papel para impressão de documentos, despesas ligadas a comunicação (telefones, internet, jornal) e despesas ligadas a manutenção da própria instituição.

Para além do orçamento do estado, a instituição tem um orçamento que se chama receitas próprias, e este é composto por diferentes cobranças que a instituição executa, tais como: inscrição das matrículas, taxas de exames, cobranças para elaboração de certificados e outros tipos de documentos, aluguer de salas, etc.

A escola também recebe doações do setor privado e todas as doações podem ser utilizadas livremente, pois são poucos casos em que os doadores pedem a prestação de contas quando se trata de doações em dinheiro, porque no caso de doações em material a utilização é livre.

Os fundos de receitas próprias são coletados e também declarados ao Ministério de Plano e Finança, e só com a autorização deste a escola pode fazer a utilização desse orçamento, mediante um plano desenhado pela instituição para a aplicação dos mesmos.

Olhando para os contornos que estes orçamentos apresentam, pode-se dizer que esta área é a que menos autonomia apresenta, pode-se justificar pelo facto de envolver somas

de dinheiro, e quando isso acontece o estado está presente para fazer o controlo adequado do mesmo.

### **3.2. Autonomia administrativa**

Como referimos antes, a autonomia administrativa consiste no poder de praticar atos administrativos definitivos, não dependentes de aprovação superior. Na instituição, a gestão administrativa dos recursos é feita pela própria escola, pois tem uma orgânica que analisa e decide como devem ser aplicados os recursos, tendo em conta os planos que a própria instituição tem elaborado.

No que refere aos alunos, os critérios de admissão são feitos centralmente, isto é, o estado define as regras de admissão e enquadramento dos discentes, o que significa que os estudantes inscrevem-se nas instituições de ensino, para fazerem os exames de admissão, estes são controlados e monitorados por órgãos centrais, as correções e a seleção são feitas centralmente, cabendo à instituição receber a lista dos apurados e efetuar as matrículas dos alunos.

Quanto aos professores, a sua contratação é feita a nível do distrito, este faz a contratação dos professores lançando concurso, entrando em coordenação com a instituição, pois o órgão de gestão deve definir anualmente as suas necessidades de pessoal docente e submeter ao distrito.

No que respeita à avaliação docente, é da competência da instituição proceder à avaliação do pessoal em serviço na escola, por isso a avaliação dos docentes é feita localmente, pelo diretor adjunto pedagógico e estas avaliações são submetidas ao diretor da escola que faz a sua apreciação e homologação e por fim são enviados para os Serviços Distritais da Educação.

Aos funcionários não docentes, a situação é semelhante, cabendo aos órgãos do nível regional à sua contratação e transferência, regendo-se assim pelo Estatuto Geral dos Funcionários Agentes do Estado (EGFAE).

Neste campo a autonomia é muito reduzida, cabendo à instituição apenas fazer a avaliação do pessoal docente e não docente.

### 3.3. Autonomia pedagógica

A autonomia pedagógica consiste na autoridade para criar livremente as estruturas de gestão escolar que a organização considere mais adequadas e seja livre na definição dos objetivos da escola.

O currículo é definido centralmente, mas estão previstas algumas áreas curriculares de livre organização pela escola, devido a parceria que a instituição tem com outras empresas privadas. Trata-se do currículo por competências e é elaborado pelo Programa Integrado da Reforma de Educação Profissional (PIREP), com a participação das empresas privadas (setor produtivo), envolvendo técnicos que fazem parte da área.

A elaboração dos programas de ensino é livre, dependendo das necessidades da comunidade local:

*“A nossa função é de apoio, principalmente no aspeto curricular, no aspeto de formação, portanto sendo setor produtivo irmos informando a escola dos novos desenvolvimentos na área industrial, das áreas em que eles devem fazer focos de formação, porque a ideia fundamental é que os estudantes sejam formados para o setor produtivo, e nós vamos dando feedback a instituição, do tipo de estudantes que estamos a receber, se tem estas e aquelas lacunas, por exemplo nós como setor produtivo temos estas e aquelas necessidades, na área de soldadura há uma nova tecnologia, então a escola deve gastar mais tempo nessa área”* (representante do setor produtivo).

De acordo com este representante do setor produtivo (ver apêndice 6), a escola pode definir os conteúdos e organizar as áreas curriculares, pode também propor, fundamentando-se no memorando entre a escola e a MOZAL, a criação de cursos tecnológicos. Isto deve-se, segundo Barroso (2003: 77), à passagem de uma “regulação da procura” pela oferta, a uma “regulação da oferta” pela procura. Isso significa que a instituição tende a oferecer aquilo que o cliente procura.

O calendário escolar é feito centralmente, as instituições tem um manual de orientações e tarefas obrigatórias a serem realizadas, onde vem o calendário escolar já elaborado, e as escolas devem seguir taxativamente o calendário que consta desse documento.

Quanto à gestão de espaço e tempo, a escola é livre de decidir, os horários devem respeitar os currículos, mas no que concerne aos períodos letivos a escola pode decidir em

que período letivo a escola deve organizar o processo de ensino-aprendizagem. E quanto à carga horária a escola é livre de estabelecer, pois só a escola é capaz de saber quais as disciplinas que merecem mais atenção no processo de ensino-aprendizagem. Sobre a ocupação de espaço, a escola é autónoma, portanto pode indicar onde devem ser executadas diferentes atividades, onde devem ser feitas diferentes obras, etc.

Quanto à formação dos professores, a escola tem apoio do setor produtivo, pois a sua função é de apoio, principalmente no aspeto curricular e no aspeto de formação.

Portanto, esta área apresenta muita autonomia, pois no processo de ensino-aprendizagem, a escola deve fazer tudo que estiver ao seu alcance para atingir os resultados esperados, que vão de encontro com os objetivos traçados, por isso se o objetivo é formar um aluno competente, é a escola que deve procurar caminhos e métodos eficazes para o seu sucesso, só a escola é capaz de compreender a situação social e as necessidades do aluno, daí a sua responsabilização pela formação deste aluno.

### **3.4. Autonomia cultural**

Antes de mais importa referir que a educação extracurricular consiste na difusão cultural, animação sociocomunitária, por iniciativa própria ou em colaboração com entidades locais.

A escola tem um departamento que é de atividades extracurriculares e este departamento é liderado por um professor, este professor no início de cada ano letivo elabora o plano de atividades, apresenta-o a direção da escola, e este por sua vez, em coletivo aprecia e faz a aprovação.

A escola ocupa-se pelas seguintes atividades extracurriculares: atividades desportivas, dança, *miss* (concurso de beleza), eventos gastronómicos, feiras de produtos fabricados na escola, visitas a certos monumentos ou a própria MOZAL, etc.

Estas atividades são independentes, por isso se pode dizer que esta é a área com maior autonomia, pois as atividades extracurriculares são traçadas e implementadas localmente, sem aprovação da administração central.

#### 4. Os instrumentos da autonomia

Como foi referido antes, há três instrumentos que podem solidificar a autonomia dentro da escola: o projeto educativo, o regulamento interno e a participação. É dentro destas três ferramentas que nos propusemos compreender o exercício da autonomia.

##### 4.1.O projeto educativo *versus* plano estratégico

Para a assunção da autonomia é preciso que a escola elabore um projeto educativo, segundo o artigo 1º do Diploma Ministerial nº 4/2006. O projeto educativo de cada escola profissional confere-lhe uma identidade própria que a distingue pela especificidade da sua proposta educativa.

Embora esteja plasmado no regulamento das escolas técnico-profissionais a elaboração do projeto educativo, o IICAEG não apresenta este documento, dando como alternativa o Plano Estratégico. Este Plano Estratégico foi aprovado no dia 16 de março de 2011, pela escola e vai funcionar por um período de 5 anos (2011/2015):

*“O Plano Estratégico representa responsabilidade e compromisso de todos quanto fazem parte da comunidade educativa e de todos aqueles que se sentem de uma ou de outra forma vinculados ao Instituto Industrial e de Computação Armando Emílio Guebuza e aspirem melhorias em benefícios da sociedade”* (Plano Estratégico do IICAEG, 2011-2015).

O Plano Estratégico tem como elementos fulcrais para o seu desempenho: a missão, a visão, áreas chave, linhas estratégicas, objetivos e ações, responsabilidades, indicadores, prazos e metas. Para a elaboração deste documento participaram os membros da Direção da escola, os professores, alguns alunos, 3 representantes da PIREP, e 1 representante da COREP.

*“Temos um plano estratégico a qual nos guiamos para a realização das nossas atividades, estamos nos organizando para elaborar o projeto educativo, que em grande medida as atividades que vem no plano estratégico virão no projeto educativo.”*

*“O plano estratégico, em princípio é elaborado por toda comunidade escolar, refiro-me a direção da escola, os docentes, os alunos, os pais e encarregados de educação, os funcionários não docentes e a comunidade. O plano estratégico está em vigor desde 2011 e vai até 2015”* (Diretor da escola).

Com este trecho (ver apêndice 5), a escola mostra vontade em ter um projeto educativo, e grande parte das atividades que se encontram no Plano Estratégico passarão para o projeto educativo.

Fazendo uma leitura deste documento, por sinal fundamental para o desenvolvimento das atividades da instituição, pode-se concluir que é um texto que aponta para a autonomia da escola, pois se o documento está em uso, ao invés do projeto educativo que é o que está decretado, mostra que a escola tem liberdade para tomar algumas decisões referentes ao funcionamento da escola. E uma vez elaborado com a participação da comunidade educativa e com o objetivo de cumprir metas traçadas pela escola pode-se dizer que caminha-se para uma autonomia construída como referia João Barroso.

O plano estratégico pode ser um documento regulador da autonomia no estabelecimento de ensino, pois identifica-se com a estrutura organizacional interna e é guiado por uma série de elementos para a execução das suas atividades que derivam dos objetivos inicialmente traçados pela própria escola.

Uma vez que a sua implementação e monitoria é feita com a participação da comunidade educativa, pode-se dizer que existe uma vontade de comungar os interesses da escola com a comunidade local, isto passa por uma consciência de que é preciso envolver os intervenientes no processo da elaboração das metas, porque é através da participação que se descobre quais as fraquezas, as forças e as oportunidades que a escola têm (ver apêndice 8).

Se analisarmos o surgimento deste documento, o âmbito da sua elaboração, os seus objetivos, as suas metas veremos que se trata de uma construção local, tal como foi referido pelos entrevistados, embora não esteja decretado constitui um documento poderoso para a construção da autonomia na instituição.

#### **4.2.O regulamento interno**

O regulamento interno é um documento que harmoniza o funcionamento de qualquer instituição, isto é, organiza, do ponto de vista funcional e pedagógico, a gestão e o funcionamento da escola.

A instituição tem um regulamento interno, que foi elaborado pela comunidade educativa e é baseado no que está plasmado nas políticas educativas de Moçambique. Embora decretado, o regulamento interno espelha aquilo que são as preocupações internas da escola, portanto apresenta os princípios reguladores do funcionamento da instituição, estes princípios foram criados pela própria escola e servem para expressar os valores da escola, o comportamento que a comunidade educativa deve tomar (ver apêndice 9), pois a

escola é que conhece as suas necessidades e como deve estar organizado o processo de ensino-aprendizagem.

O regulamento interno vai visualizar o funcionamento e organização da instituição, exprimindo as suas vontades em relação ao andamento da escola, e para isso conta com o envolvimento da comunidade educativa nas atividades da escola, pois a escola deve responder aos anseios da população local.

Embora os resultados dos inquéritos digam o contrário, que se justifica pela participação apenas dos representantes de cada grupo da comunidade educativa, a participação na elaboração do regulamento interno é confirmada através do próprio documento, e das entrevistas, o que significa que existe um trabalho colaborativo entre os membros da comunidade educativa, e isto pode conduzir a implementação da autonomia.

Este documento está em funcionamento desde 2008 e aplica-se às relações que se estabelecem entre todos os elementos do IICAEG bem como aqueles que explorem qualquer atividade na instituição ao abrigo de um contrato rubricado com a Direção.

O regulamento interno da instituição define os princípios básicos e estabelece regras de funcionamento do IICAEG, nomeadamente o coletivo de direção, os professores, os estudantes e funcionários.

Temos como disposições gerais do regulamento interno: deveres gerais, direitos e deveres dos professores, dos estudantes, dos funcionários, penalizações, prémios, uniforme escolar, etc.

Portanto, pode-se concluir que o regulamento interno existente na instituição é um documento bastante equilibrado e perfeitamente adaptado às condições existentes para o seguimento da ação educativa. Pode-se dizer também que é um instrumento-chave para o reforço da autonomia pedagógica tal como ilustra o próprio documento.

#### **4.3.A participação *versus* comité de gestão**

Este é um outro ponto que merece muita atenção, pois falamos da participação que resulta do envolvimento de agentes da ação educativa na própria gestão da escola. No que refere a participação da comunidade, é importante lembrar que não pode existir autonomia de uma qualquer organização sem que as pessoas assumam essa autonomia e a melhor forma de o fazer é através da participação.



Uma das formas de a comunidade participar na gestão da escola é através do conselho da escola que é o órgão máximo de gestão na estrutura orgânica da escola e é um órgão de governação participativa. Portanto, está regulamentado que o conselho da escola é que vai dirigir o funcionamento da escola através dos seus membros: o diretor da escola, professores, alunos, funcionários não docentes, setor produtivo, comunidade e pais e encarregados de educação.

Embora o conselho da escola esteja plasmado na legislação, a instituição não o constituiu, pois trabalha com o comité de gestão que é um conselho de gestão do instituto com a participação dos parceiros (empresas) com a escola. A constituição do comité de gestão obedece ao memorando entre a MOZAL e o MINED.

De referir que a escola vinha trabalhando com o conselho da escola até 2010, segundo as atas analisadas.

É importante referir que a participação na elaboração dos documentos institucionais é efetiva, pois houve colaboração da comunidade local. O que significa que houve intenção da parte da escola de envolver a comunidade na gestão da escola, e dar valor a essa interação. E uma das formas de levar a cabo a participação é deixar os próprios intervenientes construírem o seu próprio sistema e para que isso aconteça é preciso que o órgão central conceda a autonomia às instituições.

Desde 2011, a escola vem trabalhando com o comité de gestão, o que pode impossibilitar a participação dos elementos chave do processo educativo, o que mostra que a participação da comunidade local na gestão da escola entra em crise, pois a sua participação não é significativa, e pelos resultados obtidos nos inquéritos nota-se que o envolvimento da comunidade nas atividades educativas tem pouca influência. A abolição do conselho da escola pode ser um dos motivos para a pouca participação na gestão da escola por parte da comunidade.

Neste âmbito torna-se difícil compreender o contorno da autonomia, pois se a comunidade educativa é impedida de participar, a autonomia perde sentido da sua existência e neste caso a autonomia será posta em causa.

## 5. Considerações finais

Chegado ao fim da nossa investigação, depois da revisão bibliográfica, da análise de vários documentos, da legislação, da análise de experiências, é o momento de apresentarmos as conclusões do nosso trabalho. Mas antes, lembrar que o nosso estudo incide sobre a autonomia das instituições técnico-profissionais de nível médio em Moçambique, do ponto de vista formal e no caso concreto de uma escola, no que refere à autonomia financeira, administrativa, pedagógica e cultural.

Aquando da formulação do problema e das opções metodológicas deparamos com a preocupação de conceber a gestão escolar como um processo que usufrui de alguma autonomia, por isso o nosso foco é a construção de um quadro teórico onde procurámos conceptualizar com profundidade o exercício da autonomia.

É importante salientar que a reforma educativa adotada a partir de 1983 trouxe grandes mudanças para o desenvolvimento da própria educação, pois com a criação do SNE a educação tinha como objetivo tomar a identidade própria, nacionalista, capaz de responder às exigências do desenvolvimento do País. Com isso o País começa a traçar seus próprios caminhos e como forma de fazer o controlo da gestão educacional adota a administração centralista burocrática.

Na incapacidade de um controlo eficaz, a administração central opta, em 2006, pela descentralização do sistema educativo, o que se traduz em retórica normativa, pois o que acontece é a desconcentração do sistema para os serviços provinciais, distritais e locais.

Na sequência da desconcentração, a administração central concede autonomia de gestão às escolas do ensino técnico-profissional, e para que se proceda a análise da autonomia na escola em estudo é preciso compreender o desenvolvimento do próprio sistema educativo desde o passado até hoje.

A gestão da escola é exercida, por um lado, num contexto tradicionalmente marcado pelo centralismo, e por outro, com base numa autonomia relativa que se desenvolve numa autonomia construída:

Primeiro, porque até hoje mantém-se a discussão sobre os fatores que estão na origem do centralismo na administração pública, e em particular na educação: a falta de quadros profissionais para a implementação das orientações centrais, o que levou a que o centro ganhasse a ideia de que o padrão de qualidade está no centro da administração da

educação (Castiano et al., 2006: 54), isto é, sem o controlo central tudo que se fazia era quase sem a qualidade e o zelo requeridos.

Segundo, pelo facto de aparecerem inspetores educativos da Província e do Ministério, o que significa que o controlo a nível central será viável para uma administração de qualidade e eficácia burocráticas. As escolas moçambicanas não são autónomas, com a exceção de algumas instituições do nível superior. Isto deve-se ao sistema que as torna política e economicamente dependentes. Para além de que o próprio sistema de administração da educação já remete a uma subordinação por parte dos órgãos do nível local ao regional, e este por sua vez ao nível central o que aponta para uma centralização desconcentrada.

Terceiro, pela insuficiência dos recursos para a educação, portanto a exiguidade dos meios disponíveis e aumento de casos de desvios de fundos foram os fatores principais para o fortalecimento do controlo administrativo (Castiano et al., 2006: 55).

Quarto, uma das ilações tiradas da parte teórica é que Moçambique é um estado autoritário e burocrático pelo facto de que em todas as áreas a administração central assume alguma competência através do controlo dos decretos, isto é, a administração central produz normas para cada área sob sua tutela cabendo aos restantes níveis de administração cumprir as orientações definidas no centro.

Quinto, a escola em estudo não tem qualquer poder no que diz respeito ao recrutamento de professores e de funcionários, não tem nenhum poder sobre a gestão de recursos económicos e financeiros, pois a gestão escolar depende de um conjunto de decretos e regulamentos que orientam a escola.

Sexto, o envolvimento da comunidade local na gestão escolar não é tão significativa o quanto se esperava, embora o regulamento interno e o plano estratégico tenham sido elaborados com a participação da comunidade, que é uma manifestação da autonomia.

Sétimo, trata-se de uma autonomia relativa porque algumas decisões são tomadas sempre ao nível central, e a escola apenas implementa essas decisões. Por exemplo, os fundos alocados para a compra dos materiais e equipamentos da oficina não são gerados pela escola, dependem mais das empresas privadas.

Oitavo, de acordo com os resultados apurados na investigação as áreas administrativas e financeiras são as mais centralizadas, em seguida a área pedagógica com

uma autonomia significativa e por fim a área cultural com total autonomia, pois as atividades extracurriculares não são participadas ao MINED, cabendo à instituição a sua gestão. E esta situação deve-se, por um lado, ao facto do MINED nomear os gestores regionais e locais, e por outro lado, determinar as suas funções através da elaboração de decretos.

Nono, não existindo o conselho da escola, que é um instrumento poderoso para o exercício da autonomia, a comunidade está impedida de participar na gestão escolar, nota-se que os documentos institucionais (plano estratégico e o regulamento interno) foram elaborados antes da constituição do comité de gestão conforme a análise das atas, o que explica a participação aquando da elaboração dos mesmos.

A autonomia é um processo que se constrói e resulta da colaboração e interação de todos os que nela participam, por isso a aplicação do regulamento na instituição não pode ser vista como uma ferramenta forte capaz de tornar a escola autónoma sem que a comunidade envolvente tenha capacidade para tomar decisões. Portanto a aplicação dos regulamentos sobre a descentralização e autonomia da instituição não foi suficiente para que a escola tomasse decisões locais, pois os regulamentos não descrevem a situação real da comunidade educativa, e só a escola é capaz de compreender o que é melhor para si.

Na perspetiva de uma autonomia construída, pode-se dizer que a aplicação dos regulamentos não conduz às mudanças nas práticas, por isso a escola procura, por necessidades locais, conquistar algum espaço para o desenvolvimento da autonomia, exemplo disso é a construção de um plano estratégico da instituição, ao invés do projeto educativo que é o que está decretado, a elaboração de programas de acordo com as necessidades dos seus clientes, a introdução de cursos para responder à elevada procura, etc.

Pode-se dizer também que a escola tem uma autonomia relativa, porque apesar de existirem assuntos ou atividades em que a Direção tem poder de decisão, existem outras áreas que a instituição ainda deve aguardar pelas decisões do MINED, através da sua desconcentração pela Direção Provincial e Serviços Distritais, cabendo à escola a sua implementação.

A partir do momento em que há uma gestão autónoma dos fundos próprios, gerados nas matrículas, emolumentos, aluguer de espaço, etc. a escola tem uma autonomia relativa,

uma vez que há auditoria e prestação de contas no fim ou no início de cada ano letivo, isto acontece por questões de transparência no gasto do dinheiro público.

A autonomia nota-se também na execução dos exames internos, exceto matemática e português que são nacionais, que dependendo do nível são elaborados pelos professores que as lecionam, logo existe alguma autonomia.

Justificada pela origem da sua existência, a instituição apresenta uma autonomia relativa, estabelecendo relações institucionais e protocolos com entidades privadas, e isso permite à escola a concretização de metas definidas no seu plano estratégico.

Apesar de termos conseguido obter estes resultados é importante frisar que um trabalho desta índole apresenta sempre os seus constrangimentos, portanto a realização desta investigação foi condicionada pela falta de informação sobre a educação em Moçambique, isto é, a ausência de um sistema informativo sólido que possa permitir uma análise geral do sistema educativo.

O facto de se tratar de um estudo de caso e os seus resultados limitarem-se apenas à escola escolhida, também é um fator que condiciona a investigação, pois torna-se difícil generalizar os resultados desta investigação, por serem restritos ao contexto onde a investigação ocorreu.

Outra limitação é pelo facto de só termos conseguido apenas três entrevistas, quando estava prevista a realização de cinco, pois dois dos entrevistados recusaram-se a prestar a entrevista e quanto aos inquéritos, não foi possível realizar todos, pois alguns professores recusaram a responder, mas a taxa de recolha foi muito boa, tendo conseguido um total de 43 inquéritos dos 57 professores existentes, que corresponde a 75,4% e mesmo assim, nem todos responderam todas as questões, o que dificultou o apuramento dos resultados.

Apesar destes obstáculos julgamos ter conseguido recolher material suficiente para a nossa pesquisa, e a instituição deu o seu apoio em todos os aspetos: facultando documentos, fornecendo informações, auxiliando o contacto com os entrevistados que não se localizam dentro da instituição e facilitando o contacto com os professores.

Todavia, apesar destes constrangimentos este trabalho não pode se esgotar nestes resultados, pois este estudo pode constituir um ponto de partida para mais investigações, dado que Moçambique está a atravessar um momento de mudanças na sua política

educativa, introduzindo a participação da comunidade educativa, comunidade local, ONG, pais e encarregados de educação na gestão da escola, e concedendo autonomia às escolas.

Seria interessante em pesquisas futuras colmatar as limitações deste estudo uma vez que o estudo foi realizado numa única escola. Poder-se-ia alargar a pesquisa a um número significativo de escolas para se perceber se os resultados encontrados são similares noutras escolas, daí o tamanho da amostra seria maior, o que possibilitaria um resultado mais abrangente.



## BIBLIOGRAFIA

- Alferes, Eneida M. (2010). *Contratos de autonomia: entre a retórica e a realidade. Um estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Documento policopiado – dissertação.
- Almeida, Anibal R. (1998). *A autonomia, a gestão das escolas e a organização do sistema educativo: um estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Documento policopiado – dissertação.
- Álvarez, Manuel (1995). Autonomia da escola e profissionalização da direção escolar. Lisboa: *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, vol. 8, pp.48-56.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. 4ªed. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João (1992). Entre a reforma curricular e a reforma da gestão à emergência do estabelecimento do ensino. In A. Estrela e M. E. Falcão (org.). *A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia* (II colóquio Nacional da AFIRSE), Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 167-193.
- Barroso, João (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação social*, vol. 24, n. 82, Campinas, pp 63-92.
- Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, Robert & Biklen Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caldwell, Brian (1993). Paradox and uncertainty in the Governance of education. In H. Beare and W. Lowe Boyd (eds.). *Restructuring schools: an international*



*perspective on the movement to transform the control and performance of schools.*  
Lewes: Felmer Press, pp. 158-173.

Canário, Rui (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário. *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa, pp 57-85.

Canário, Maria Beatriz B. (1992a). Escolas profissionais: autonomia e projeto educativo. In R. Canário. *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa, pp 109-134.

Carrancho, Ângela (2005). *Metodologia da pesquisa aplicada à educação*. Rio de Janeiro: Waldyr Lima.

Castiano, José P.; Ngoenha, Severino E. & Berthoud, Gerard (2006). *A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique*. 2ª ed. Maputo: Imprensa Universitária.

Chaumier, Jacques. (1971). *As técnicas documentais*. Paris: Presses Universitaires de France.

Costa, Isabel da & Oulai, Dramane (2003). *Orçamentos e despesas de educação: perspectivas em Cabo Verde, Angola, Moçambique*. Paris: IPE.

Costa, Jorge A. (1999). *Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola*. 5ªed. Lisboa: Texto Editora.

Costa, Jorge A. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. 2ª ed. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, Jorge A. (2003a). Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des) construção. *Educação Social*, vol. 24, pp 1319-1340.

- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, pp 15-41.
- Diogo, Fernando (1998). Regulamento interno e construção da autonomia das escolas. In F. Diogo, M. J. Sarmiento, & J. M. Alves. *Regulamento interno e construção da autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa, pp. 5-12.
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. 4ªed. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, António S. (2002). Autonomia e regulamento interno. Documento policopiado difundido *online*, no âmbito da ação de formação “Círculos de Estudos – Para o Desenvolvimento Organizacional da Escola – um dispositivo interativo de formação à distância”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, pp. 1-3.
- Formosinho, João (1997). *Organização e administração escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, João; Ferreira, Fernando I. & Machado, Joaquim (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Asa.
- Formosinho, João; Fernandes, A. Sousa; Machado, Joaquim & Ferreira, Fernando I. (2005). *A administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Asa.
- Fortin, Marie-Fabienne & Vissandjée, Bilkis. (2003). A revisão da literatura. In M-F. Fortin. *O processo de investigação: da conceção à organização*, Loures: Lusociência, pp 73-87.

- Gómez, Miguel B. (1999). *Educação Moçambicana: história de um processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária, UEM.
- Konstantinov, Fedor V. et al. (1975). *Os fundamentos da filosofia marxista-leninista*. 3ªed. Amadora: Novo Curso Editores.
- Lemos, Jorge & Silveira, Teodolinda (2003). *Autonomia e gestão das escolas: legislação anotada*. 4ªed. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio C. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Lima, Licínio C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, Braga: Universidade do Minho, pp 7-47.
- Lima, Licínio C. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lück, Heloísa, Freitas, Kátia, Girling, Robert & Keith, Sherry. (2006). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Lüdke, Menga & André, Marli (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martins, Guilherme de O. (2009). Autonomia das escolas: enquadramento e conceito. In A. Moreira et al. *A Autonomia das escolas: conferência internacional a autonomia das escolas*, 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp 49-51.
- Mazula, Brazão (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa.

- Mondlane, Eduardo. (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo: Minerva Central.
- Ngoenha, Severino E. (2000). *Estatuto e axiologia da educação em Moçambique: o paradigmático questionamento da missão Suíça*. Maputo: Livraria Universitária, UEM.
- Pardal, Luís & Lopes, Eugénia (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editora.
- Pinto, Conceição A. (1998). Escola e autonomia. In Dias, A. et al. *Autonomia das escolas: um desafio*, Lisboa: Texto Editora, pp. 9-24.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. 5ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Rego, Arménio & Cunha, Miguel P. (2009). *Liderança positiva*. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo Lda.
- Rey, Roberto & Santamaría, Juana M. (1992). *El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Rousseau, Nicole. & Saillant, Francine. (2003). Abordagens de investigação qualitativa. In M-F. Fortin. *O processo de investigação: da conceção à organização*, Loures: Lusociência, pp. 147-158.
- Sampieri, Roberto H.; Collado, Carlos F. & Lucio, Pilar B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: McGraw-hill.
- Santos, Sérgio M. (2008). Algumas lições de 20 anos de autonomia no ensino superior. In M. I. Miguéns, *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela educação: actas de seminário*, Lisboa: CNE, pp. 37-48.

- Sarmiento, Manuel J. (1998). Regulamento interno e construção da autonomia das escolas. In F. Diogo, M. J. Sarmiento & M. Alves. *Regulamento interno e construção da autonomia das escolas*, Porto: Edições Asa, pp. 13-23.
- Soares, José M. T. (2005). *Autonomia na gestão escolar – o motor da mudança?* Aveiro: Universidade de Aveiro. Documento policopiado – dissertação.
- Sousa, Alberto B. (2009). *Investigação em educação*. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, Maria J. & Baptista, Cristina S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha*. 3ªed. Porto: Lidel-Edições Técnicas lda.
- Stake, Robert E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. 3ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, Hélio J. (2003). *Da administração geral à administração escolar: Uma revalorização do papel do diretor da escola pública*. São Paulo: Edgar Blucher LTDA.
- Teodoro, António (1994). *Política educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Teodoro, António Neves D. (2001). *A construção política da educação: estado, mudança social e políticas educativas em Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- Tripa, Maria Rosa P. (1994). *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*. Porto: Asa.
- Uaciquete, Adriano S. (2012). *Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)*. Maputo: Texto Editores.

Vilelas, José (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Wohlstetter, Priscilla & Odden, Allan (1999). Repensando a política centrada na escola e a investigação. In M. J. Sarmento. *Autonomia da escola: políticas e práticas*, Porto: Edições Asa pp. 297-320.

Yin, Robert K-Z. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ªed. Porto Alegre: Bookman.

**Legislação:**

- Constituição da República de Moçambique de 1990, Maputo: Imprensa Nacional;
- Constituição da República de Moçambique de 2004, Maputo: Imprensa Nacional;
- 8º Congresso da Frelimo, 17 de junho de 2002;
- Decreto Presidencial nº 7/2010 de 19 de março, Atribuições e Competências do Ministério da Educação;
- Lei nº 4/83 de 23 de março, Sistema Nacional de Educação;
- Lei nº 6/92 de 6 de maio, reforma do Sistema Nacional de Educação;
- Resolução nº 8/95 de 22 de agosto, Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação. Ministério da Educação, Direção de Planificação;
- Resolução nº 1/2011 de 14 de abril, Estatuto Orgânico do Ministério da Educação;
- Diploma Ministerial nº 4/2006, de 11 de janeiro, criação do regulamento das escolas profissionais;
- Diploma Ministerial nº 1/2011, de agosto de 2011, Regulamento das escolas e institutos da educação técnica-profissional,;
- Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2011, Maputo: Ministério da educação. 2006;

----- Plano Estratégico da Educação 2012-2016, Maputo: Ministério da educação,  
novembro de 2011;



## APÊNDICES

### Apêndice 1: Entrevista ao diretor da escola

A entrevista que se segue enquadra-se no âmbito da elaboração da dissertação relativa ao tema autonomia das escolas técnico-profissionais em Moçambique e tem como objetivo saber se o modelo de gestão e administração introduzido nas escolas técnico-profissionais confere maior autonomia nos vários domínios da sua gestão.

A entrevista é **dirigida ao diretor da escola**. E para maior segurança pauta-se pelo sigilo, por isso que é anónimo e espera-se a máxima sinceridade nas respostas.

Agradeço-lhe desde já pelo tempo e colaboração disponibilizados.

Quitéria Leitão

Mestranda de Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro

1. Habilitações literárias: \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_
2. Há quanto tempo exerce o cargo de diretor? \_\_\_\_\_
3. Há quanto tempo é diretor nesta escola? \_\_\_\_\_
4. Para o cargo de diretor foi eleito? \_\_\_\_\_ ou nomeado? \_\_\_\_\_
5. Caso tenha sido nomeado, quem o nomeou? \_\_\_\_\_
6. Sendo diretor da escola, a gestão interna é autónoma, ou presta contas a outras instâncias?
  - 6.1. Caso sim, a quem presta contas:
    - a) Ao MINED? Que tipo de contas?
    - b) Às Direções provinciais? Que tipo de contas?
    - c) Às Direções regionais? Que tipo de contas?
7. Como é feita a gestão administrativa dos recursos e quem a faz?
8. Os critérios para admissão dos alunos são feitos localmente ou centralmente?
9. Quem elabora o currículo?
10. Quem faz o calendário escolar?
11. Que tipo de decisões podem ser tomadas na escola (gestão de espaços, de tempos/horários, dos programas e de avaliação)?
12. Quem elabora os exames e quem os aprova?
13. Quem faz a programação das atividades extracurriculares? E quem aprova?
14. A escola tem liberdade para admitir funcionários? Clarifique.
15. Como é feita a contratação dos professores e quem os contrata?
16. Quem faz a avaliação do pessoal docente? E a homologação é feita a nível local?

17. Como é feita a gestão do orçamento do estado, isto é, para que efeito é utilizado o orçamento?
18. Quem define a utilização do orçamento, ou seja, a escola tem liberdade para gerir conforme as suas necessidades?
19. A escola presta contas sobre a utilização do orçamento? A quem?
20. Para além do orçamento geral do estado, a escola possui outro tipo de orçamento (privativo, propinas, resultantes de prestação de serviços)?
  - 20.1 Se sim, será que a escola aplica livremente, segundo as suas necessidades ou presta contas da sua utilização? A quem?
21. A escola tem projeto educativo?
22. Se tem, quem o elaborou?
23. Quem aprova o projeto educativo?
24. Quem é responsável pela elaboração do regulamento interno?
25. Quem aprova o regulamento interno?
26. De acordo com o organigrama apresentado pela instituição e o plasmado na legislação, o conselho da escola é que é responsável pela gestão da escola.
  - 26.1 O conselho da escola tem autonomia suficiente para gerir a escola ou presta contas a alguém? Ou seja, as decisões tomadas pelo conselho da escola são aprovadas localmente?
  - 26.2 Qual é a periodização das reuniões do conselho da escola, ou seja, quantas vezes o conselho da escola se reúne por mês?
27. No exercício das suas funções, acha que o MINED tem concedido a autonomia que decretou na gestão da instituição? De que forma?
28. Qual é a área que acha que tem maior autonomia de gestão (financeira, administrativa, pedagógica ou cultural)? Porquê?
29. Acha que o que está regulamentado na legislação sobre a autonomia da escola tem permitido a concretização dos objetivos da escola? Porquê?
30. Os atores educativos e a comunidade local têm participado democraticamente na gestão da escola?
31. Até que ponto as decisões tomadas nos diferentes níveis da estrutura do sistema educativo, respeitam interesses democráticos, participativos, de descentralização e da autonomia da escola e dos atores educativos?

Sem mais nada, agradeço a sua colaboração.

Fevereiro, 2013

Quitéria Leitão Nhantumbo

## Apêndice 2: Entrevista ao representante do setor produtivo

A entrevista que se segue enquadra-se no âmbito da elaboração da dissertação relativa ao tema autonomia das escolas técnico-profissionais em Moçambique e tem como objetivo saber se o modelo de gestão e administração introduzido nas escolas técnico-profissionais confere maior autonomia nos vários domínios da sua gestão.

A entrevista é dirigida ao **representante do Setor Produtivo** na escola. E para maior segurança pauta-se pelo sigilo, por isso que é anónimo e espera-se a máxima sinceridade nas respostas. Agradeço-lhe desde já pelo tempo e colaboração disponibilizados.

Quitéria Leitão

Mestranda de Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro

1. Habilitações literárias: \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_
2. Que instituição pertence? \_\_\_\_\_
1. Há quanto tempo é membro do comité de gestão? \_\_\_\_\_
2. Para ser membro do comité de gestão foi eleito? \_\_\_\_\_ ou nomeado? \_\_\_\_\_
3. Caso tenha sido nomeado, quem o nomeou? \_\_\_\_\_
4. Sendo membro do comité de gestão, acha que a gestão interna é autónoma, ou presta contas a outras instâncias?
5. Caso sim, a quem presta contas:
  - 5.1 Ao MINED? Que tipo de contas?
  - 5.2 Às Direções provinciais? Que tipo de contas?
  - 5.3 Às Direções regionais? Que tipo de contas?
6. Como é feita a gestão administrativa dos recursos e quem a faz?
7. Os critérios para admissão dos alunos são feitos localmente ou centralmente?
8. Quem elabora o currículo?
9. Quem faz o calendário escolar?
10. Quem é responsável pela gestão de espaços, de tempos (horários), dos programas e de avaliação?
11. Quem elabora os exames e quem os aprova?
12. Quem faz a programação das atividades extra-curriculares? E quem aprova?
13. A escola tem liberdade para admitir funcionários? Clarifique.
14. Como é feita a contratação dos professores e quem os contrata?
15. Quem faz a avaliação do pessoal docente? E a homologação é feita a nível local?
16. Como é feita a gestão do orçamento do estado, isto é, para que efeito é utilizado o orçamento?

17. Quem define a utilização do orçamento, ou seja, a escola tem liberdade para gerir conforme as suas necessidades?
18. A escola presta contas sobre a utilização do orçamento? A quem?
19. Para além do orçamento geral do estado, a escola possui outro tipo de orçamento (privativo, propinas, resultantes de prestação de serviços)?
20. Se sim, será que a escola aplica livremente, segundo as suas necessidades ou presta contas da sua utilização? A quem?
21. A escola tem projeto educativo?
  - 21.1 Se tem, quem o elaborou?
22. Quem aprova o projeto educativo?
23. Quem é responsável pela elaboração do regulamento interno?
24. Quem aprova o regulamento interno?
25. De acordo com o organigrama apresentado pela instituição e o plasmado na legislação, o conselho da escola é que é responsável pela gestão da escola.
  - 25.1 O conselho da escola tem autonomia suficiente para gerir a escola ou presta contas a alguém? Ou seja, as decisões tomadas pelo conselho da escola são aprovadas localmente?
  - 25.2 Qual é a periodização das reuniões do conselho da escola, isto é, quantas vezes reúne por mês?
26. No exercício das suas funções, acha que o MINED tem concedido a autonomia que decretou na gestão da instituição? De que forma?
27. Qual é a área que acha que tem maior autonomia de gestão (financeira, administrativa, pedagógica ou cultural)? Porquê?
28. Acha que o que está regulamentado na legislação sobre autonomia da escola tem permitido a concretização dos objetivos da escola? Porquê?
29. Os atores educativos e a comunidade local têm participado democraticamente na gestão da escola?
30. Até que ponto as decisões tomadas nos diferentes níveis da estrutura do sistema educativo, respeitam interesses democráticos, participativos, de descentralização e da autonomia da escola e dos atores educativos?

Sem mais nada, agradeço a sua colaboração.  
Fevereiro, 2013

Quitéria Leitão Nhantumbo

### Apêndice 3: Entrevista a representante dos alunos no conselho da escola

A entrevista que se segue tem como finalidade recolher dados para um trabalho de investigação em Ciências da Educação no âmbito da dissertação de mestrado a apresentar na Universidade de Aveiro. O objetivo deste trabalho é de avaliar o nível de autonomia concedido às instituições do ensino técnico profissional, numa fase em que se implementam novas formas de administração.

Esta entrevista é dirigida ao **representante dos alunos no conselho da escola**, e as informações recolhidas são confidenciais, garantindo-se o anonimato, por isso responda com sinceridade, pois a sua opinião é muito importante.

Agradeço-lhe desde já pelo tempo e colaboração disponibilizados.

Quitéria Leitão

Mestranda de Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro

1. Género: masculino \_\_\_\_ feminino \_\_\_\_
2. Habilitações literárias: \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_
3. Profissão? \_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_
4. Fez parte do conselho da escola desta instituição (ICAEG)?
5. Que critérios foram tomados para a sua participação no conselho da escola? E quem o/a escolheu?
6. Qual era a sua função dentro do conselho da escola?
7. Participava nas reuniões do conselho da escola? Quantas vezes reunia por mês?
8. Na sua opinião quem manda nesta escola?
9. Como era feita a tomada de decisões na instituição, respeita as várias opiniões?
10. Participava na tomada de decisões da escola?
11. Descreva a sua participação na tomada de decisões da escola?
12. A tomada de decisões dentro da instituição era feita com o contributo de toda comunidade educativa (professores, alunos, pais e encarregados e comunidade local)?
13. Acha que a escola tinha autonomia suficiente para tomar decisões sobre gestão da escola?
14. A escola tinha um projeto educativo?
- 14.1 Caso sim, participou na sua elaboração?
15. Participou na elaboração do regulamento interno?
16. A escola desenvolvia e implementava iniciativas de carácter curricular e extracurricular?
- a) Que tipo de atividades?

17. Na sua opinião, havia maior envolvimento da comunidade nas atividades escolares?
18. Acha importante a participação da comunidade educativa na gestão da escola?
19. Já alguma vez sentiu-se lesado/a durante a sua participação na reunião do conselho da escola?
20. Acha que o conselho da escola defende os interesses da escola?
21. Na sua opinião a escola tem capacidade para tomar decisões e implementá-las sem o consentimento das instâncias superiores ( MINED)?
22. Acha que a escola tem autonomia? Porquê?

Obrigado pela colaboração.  
Fevereiro, 2013

Quitéria Leitão Nhantumbo

#### Apêndice 4: Inquérito dirigido aos professores

O inquérito que se segue tem como finalidade recolher dados para um trabalho de investigação em Ciências da Educação no âmbito da dissertação de mestrado a apresentar na Universidade de Aveiro. O objetivo deste trabalho é de avaliar o nível de autonomia concedido às instituições do ensino técnico profissional, numa fase em que se implementam novas formas de administração.

Este inquérito é dirigido aos **professores**, e as informações recolhidas são confidenciais, garantindo-se o anonimato, por isso responda com sinceridade, pois a sua opinião é muito importante.

Agradeço-lhe desde já pelo tempo e colaboração disponibilizados.

Quitéria Leitão

Mestranda de Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro

Email: quiterialeitaonhantumbo@yahoo.com.br

*Marque com X a resposta à sua escolha.*

#### I. CARATERÍSTICAS DO INQUIRIDO

1. Género:

a. Masculino ☐

b. Feminino ☐

2. Grau académico:

a. Bacharelato ☐

b. Licenciatura ☐

c. Mestrado ☐

d. Doutoramento ☐

e. Outro ☐

Qual \_\_\_\_\_

3. Quantos anos de serviço tem como docente?

a. Até 3 anos ☐

b. 4 a 8 anos ☐

c. 9 a 12 anos ☐

d. Mais de 12 anos ☐

4. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

a. Até 1 ano ☐

b. 2 a 3 anos ☐

c. 4 a 5 anos ☐

d. 6 a 8 anos. ☐



## II. PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

5. Como foi feita a sua contratação como docente?

- a. Pelo Ministério da Educação ☐
- b. Pela Direção Provincial da Educação e Cultura ☐
- c. Pelo Serviço Distrital da Educação juventude e Tecnologia ☐
- d. Pela Direção da escola ☐
- e. Outra \_\_\_\_\_

6. Já participou no processo de tomada de decisão na escola?

- a. Sim ☐
- b. Não ☐

7. Caso tenha respondido sim, que tipo de decisões tomou?

- a. Sobre gestão financeira ☐
- b. Sobre gestão administrativa ☐
- c. Sobre gestão pedagógica ☐
- d. Sobre atividades extracurriculares ☐
- e. Outra \_\_\_\_\_

8. Descreva a sua participação na tomada de decisões na escola.

- a. Não tem influência nenhuma ☐
- b. Tem pouca influência ☐
- c. Tem influência Suficiente ☐
- d. Tem muita influência ☐

9. Acha que tem alguma influência nas decisões desta instituição?

- a. Nunca ☐
- b. Poucas vezes ☐
- c. Muitas vezes ☐
- d. Sempre ☐

### III. A TOMADA DE DECISÕES

10. Quem manda nesta escola?

- a. Ministro da Educação ☐
  - b. Diretor Provincial da Educação e Cultura ☐
  - c. Diretor do Serviço Distrital da Educação juventude e Tecnologia ☐
  - d. Diretor da escola ☐
  - e. Setor produtivo ☐
  - f. Conselho da escola ☐
  - g. Outra ☐
- 

11. Que decisões o diretor da escola pode tomar?

- a. Sobre gestão financeira ☐
  - b. Sobre gestão administrativa ☐
  - c. Sobre gestão pedagógica ☐
  - d. Sobre atividades extracurriculares ☐
  - e. Outra ☐
- 

12. Como é feita a tomada de decisões na instituição, respeita as várias opiniões?

- a. Nunca ☐
- b. Poucas vezes ☐
- c. Muitas vezes ☐
- d. Sempre ☐

13. Na sua opinião, a escola tem capacidade para tomar decisões e implementá-las sem o consentimento das instâncias superiores (Ministério da Educação)?

- a. Nunca ☐
- b. Poucas vezes ☐
- c. Muitas vezes ☐
- d. Sempre ☐

#### IV. A ESCOLA E A AUTONOMIA

14. Na instituição é respeitada a autonomia individual e dos grupos de disciplina?

- a. Nunca ☐
- b. Poucas vezes ☐
- c. Muitas vezes ☐
- d. Sempre ☐

15. Acha que a escola tem autonomia suficiente para tomar decisões sobre a gestão das receitas próprias?

- a. Nunca ☐
- b. Poucas vezes ☐
- c. Muitas vezes ☐
- d. Sempre ☐

16. A escola tem autonomia suficiente para tomar decisões sobre a gestão do currículo?

- a. Nunca ☐
- b. Poucas vezes ☐
- c. Muitas vezes ☐
- d. Sempre ☐

17. A escola tem autonomia suficiente para tomar decisões sobre a avaliação dos professores?

- a. Nunca ☐
- b. Poucas vezes ☐
- c. Muitas vezes ☐
- d. Sempre ☐

18. Qual é a área que acha que tem maior autonomia de gestão?

- a. Área financeira ☐
- b. Área administrativa ☐
- c. Área pedagógica ☐
- d. Área curricular ☐
- e. Outra \_\_\_\_\_

19. Já alguma vez sentiu falta da autonomia, durante o seu trabalho de docência?

- a. Nunca ☐
- b. Poucas vezes ☐
- c. Muitas vezes ☐
- d. Sempre ☐

20. Participou na elaboração do projeto educativo?

- a. Sim ☐
- b. Não ☐

21. Participou na elaboração do regulamento interno?

- a. Sim ☐
- b. Não ☐

22. A escola tem desenvolvido e implementado iniciativas de carácter curricular e extracurricular?

- a. Nunca ☐
- b. Poucas vezes ☐
- c. Muitas vezes ☐
- d. Sempre ☐
- e. Exemplo \_\_\_\_\_

23. Quem elabora os exames submetidos aos alunos?

- a. Ministério da Educação ☐
- b. Direção Provincial da Educação e Cultura ☐
- c. Serviço distrital da Educação juventude e Tecnologia ☐
- d. Direção da escola ☐
- e. Professores ☐

## **V. A COMUNIDADE E A PARTICIPAÇÃO**

24. Como caracteriza o envolvimento da comunidade nas atividades escolares?

- a. Não tem influência nenhuma ☐
- b. Tem pouca influência ☐
- c. Tem influência Suficiente ☐
- d. Tem muita influência ☐

25. Acha importante a participação da comunidade educativa na gestão da escola?

- a. Nunca ☐
- b. Poucas vezes ☐
- c. Muitas vezes ☐
- d. Sempre ☐

26. A tomada de decisões dentro da instituição é feita com o contributo de toda comunidade educativa (professores, alunos, pais e encarregados e comunidade local)?

- a. Nunca ☐
- b. Poucas vezes ☐
- c. Muitas vezes ☐
- d. Sempre ☐

27. Acha que o conselho da escola defende os interesses da escola?

- a. Nunca ☐
- b. Poucas vezes ☐
- c. Muitas vezes ☐
- d. Sempre ☐

28. Acha que a escola tem autonomia? Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela colaboração.  
Fevereiro, 2013

## Apêndice 5: Transcrição da entrevista ao diretor da escola

Transcrição de entrevista ao **Diretor da escola:**

Habilitações literárias/curso: licenciado em engenharia mecânica;

Foi nomeado diretor em 2008, pelo Ministro da Educação e é diretor desta instituição há 5 anos.

Domínio	Categorias	Códigos	Subcategorias	Frases ilustrativas	Ilacões
Autonomia administrativa	Prestação de contas	A	A1 prestação de contas a quem	6. “Presto contas a outras instâncias, concretamente aos Serviços Distritais de Tecnologia e Juventude de Boane e por consequências à Direção Provincial da Educação e Cultura e presto contas a Direção Nacional do Ensino Técnico (MINED).”	O Dr. da escola presta contas à todos os níveis de administração do sistema educativo.
			A2 prestação de contas de quê	6.1. “Primeiro tenho aquilo que é o objetivo da instituição que é a formação, portanto presto contas do processo de ensino e aprendizagem, aproveitamento escolar, a organização pedagógica, todo processo pedagógico, presto contas também sobre gestão financeira, gestão dos recursos humanos da própria instituição, no seu todo presto contas da gestão global de uma instituição, uma vez sendo eu o Dr. geral da instituição.”	O Dr. presta contas da gestão global da instituição.
	Tomada de decisões	B	B1 gestão dos recursos	7. “A gestão administrativa dos recursos é feita pela própria escola, uma vez que temos uma orgânica, esta orgânica é que analisa e decide, como devem ser aplicados os recursos, tendo em conta os planos que a própria instituição tem já elaborado e também temos a nossa chefe de secretaria que faz o acompanhamento do processo de gestão dos recursos, e do processo de gestão administrativa da instituição.”	Pode-se dizer que existe uma margem de autonomia ou seja uma autonomia relativa na administração dos recursos da instituição, pois a escola tem uma orgânica que faz a própria administração.
			B2 admissão dos alunos	8. “Até aqui os critérios de admissão são feitos centralmente, uma vez que os estudantes inscrevem-se nas nossas instituições para fazerem os exames de admissão, prestam os exames já controlados e monitorados por órgãos centrais, as correções a seleção são feitas centralmente cabendo a nós como instituição receber por fim a lista dos apurados e realizamos as matrículas para eles realizarem os estudos.”	A admissão dos alunos é centralizada, pois todo processo decorre ao nível do Ministério, cabendo a escola receber alunos apurados e enquadrá-los.
Autonomia pedagógica	A organização pedagógica	C	C1 elaboração do currículo	9. “O nosso currículo foi elaborado cá na nossa instituição, nós próprios com os professores elaboramos o currículo e submetemos ao	A elaboração do currículo aqui referida são os programas, pois o

				Ministério da Educação, para a sua apreciação e aprovação e uma vez aprovado este currículo é implementado.”	currículo é elaborado pelo MINED, e os programas são feitos consoante as necessidades da comunidade local, isto significa que existe, em parte, uma autonomia pedagógica.
			C2 elaboração do calendário escolar	10. “O calendário escolar já faz parte daquilo que é o desenho elaborado centralmente do processo do ensino-aprendizagem, isto é, no MINED, nós temos o manual que chamamos orientações e tarefas obrigatórias a serem realizadas onde vem o calendário escolar elaborado, e as instituições devem seguir taxativamente o calendário que consta deste documento.”	O calendário escolar é feito centralmente.
			C3 gestão de espaço e tempo etc.	11. “As decisões... (espaço. Tempo, horários, etc.) diria que são um tanto quanto autônomas, portanto a escola está livre de tomar essas decisões, por exemplo se formos a falar dos horários, devem respeitar os currículos, mas os períodos letivos a escola é livre em decidir em que período letivo deve organizar o processo de ensino-aprendizagem. Sobre ocupação de espaços a escola é autônoma, portanto a escola pode indicar onde devem ser feitas diferentes atividade, devem ser feitas diferentes obras e etc.”	Existe uma autonomia para a gestão dos espaços e tempos, na elaboração dos programas e avaliação.
			C4 elaboração dos exames	12. “Neste momento temos que categorizar os exames em dois tipos, temos exames de âmbito nacional que são de uma gestão a nível central e de âmbito local, só para esclarecer os exames de âmbito nacional são de disciplinas genéricas como as disciplinas de língua portuguesa e de matemática, enquanto para as disciplinas técnicas os exames são locais. Quem elabora, tanto para os exames nacionais, assim como, para os exames locais é a instituição através dos seus docentes, organizados em seus departamentos elaboram os exames e submetem para a apreciação e aprovação, para os exames locais a apreciação e aprovação é feita a nível da direção pedagógica, com o conselho pedagógico, enquanto para os exames nacionais os exames são aprovados pelo órgão central.”	Existem dois tipos de exame: nacionais (das disciplinas gerais) e locais (das disciplinas técnicas). E ambos são elaborados na instituição pelos professores, mas os nacionais são aprovados centralmente e os locais são aprovados localmente.
Autonomia	Educação	D	D1 atividades	13. “Para o caso vertente da nossa instituição, temos um departamento	É a área com maior autonomia,

cultural	extra-escolar		extra curriculares	que é de atividades extra curriculares e este departamento é liderado por um professor, este professor no início de cada ano elabora o plano de atividades, apresenta o plano de atividades a direção da escola, e a direção da escola em coletivo aprecia e aprova o seu plano de atividades.”	pois as atividades extracurriculares são elaboradas e implementadas internamente.
Autonomia administrativa	Contratação e avaliação dos funcionários	E	E1 contratação dos professores	14. “Trata-se de uma escola pública, onde a gestão... é claro é feita localmente, mas a contratação de professores já é feita a nível do distrito, pelo governo do distrito, através do setor dos serviços distritais da educação, este faz a contratação dos professores lançando concurso, entrando em coordenação com a instituição e faz a contratação.”	Existe uma centralização desconcentrada.
			E2 avaliação dos docentes	16. “A avaliação dos docentes é feita localmente pelo diretor adjunto pedagógico, e estas avaliações são submetidos ao diretor da escola que faz a sua apreciação e homologação, e por fim é homologado pelos Serviços Distritais de Educação.”	A avaliação dos professores também respeita os princípios da centralização desconcentrada.
Autonomia financeira	Gestão do orçamento	F	F1 como é gerido o orçamento	17. “O orçamento do estado é uma rubrica que tem mais para responder aquilo que são as despesas do dia-a-dia, refiro-me aquilo que são as despesas fixas da nossa instituição e estes fundos de acordo com o orçamento que a instituição faz são alocados para satisfazer as diferentes preocupações, de salientar que os orçamentos não são dotados tal como solicitados, tem havido geralmente cortes e quando assim acontece e tendo recebido o limite do orçamento em causa, a escola é sujeita a refazer o seu orçamento tendo em conta o limite atribuído. No dia-a-dia para funcionar uma instituição temos despesas ligadas a corrente elétrica, que é a energia, temos a água, temos o papel para a impressão de documentos, temos despesas ligadas neste momento a comunicação, os telefones, a internet, ao jornal, temos despesas ligadas a manutenção da própria instituição e várias outras despesas.”	Está a definição das verbas do orçamento do estado, que são as despesas correntes da instituição.
			F2 a definição do orçamento	18. “Uma vez aprovado o orçamento e atribuído o limite, a instituição tendo em conta as rubricas que escreveu no seu orçamento a escola deve utilizar os valores respeitando essas mesmas rubricas, logicamente que dependendo dos casos que forem a surgir pode se	O orçamento é utilizado conforme o pedido, mas dependendo das prioridades pode-se fazer o desvio e aplicar



				fazer o realocamento ou uma recondução da utilização dos fundos de acordo com a natureza e a prioridade que se coloca em causa nessa mesma altura.”	conforme as necessidades.
			F3 prestação de contas sobre o orçamento	19. “Sim, a escola presta contas, primeiro no provedor destes mesmos fundos, não só, a gestão escolar também está sujeita a uma auditoria, esta auditoria é feita pelo Ministério de Plano e Finanças, não só, também temos recebido auditorias do Tribunal Administrativo.”	A instituição não tem autonomia para fazer uso do orçamento.
			F4 receitas próprias	20. “Sim, a escola tem uma rubrica, nesse caso, que chamamos receitas próprias, e esta rubrica é composta por diferentes cobranças que são feitas de inscrições das matrículas, das taxas de exames, das cobranças para elaboração de certificados e outro tipo de documentos, então esses valores são coletados e declarados ao Ministério das Finanças e feita a declaração são retornados a instituição e só depois disso, mediante um plano desenhado pela instituição para aplicação dos mesmos são aplicados de acordo com o plano.”	O que significa que as receitas próprias também devem ser declaradas e só com a autorização do Ministério do plano e Finanças a escola pode fazer a sua utilização.
Autonomia pedagógica	Os documentos institucionais	G	G1 o projeto educativo	21. “Falar do projeto educativo incorre-me dizer sim e também não, mas claramente diria não, apenas neste momento temos desenhado o plano estratégico, temos um plano estratégico pelo qual nos guiamos para a realização das nossas atividades, estamos nos organizando para elaborar o projeto educativo, que em grande medida as atividades que vem no plano estratégico virão no projeto educativo.”	A instituição não tem projeto educativo, mas tem um documento alternativo que é o plano estratégico, embora o projeto educativo esteja no enquadramento legal moçambicano.
			G2 o plano estratégico da instituição	22. “O plano estratégico, em princípio é elaborado por toda comunidade escolar, refiro-me a direção da escola, os docentes, os alunos, os pais e encarregados de educação, os funcionários não docentes e a comunidade. O plano estratégico está em vigor desde 2011 e vai até 2015.”	E este plano estratégico é elaborado pela comunidade educativa.
			G3 o regulamento interno	24. “O regulamento interno é um documento que harmoniza o funcionamento de qualquer instituição, e neste caso a nossa não seria uma exceção, daí que participaram para a elaboração do regulamento interno todos os funcionários da instituição (direção da escola, os docentes, os alunos, os pais e encarregados de educação, os funcionários não docentes e a comunidade). Certamente que para a	O regulamento interno também é elaborado pela comunidade educativa e é baseado nas políticas de educação de Moçambique.

				elaboração deste mesmo documento tivemos que nos guiar por aquilo que esta plasmado dentro das politicas de educação em Moçambique.”	
			G4 a aprovação do regulamento interno	25. “O regulamento interno é elaborado a nível local e é submetido a Inspeção da Educação, que funciona na Direção Provincial de Educação e a inspeção de acordo com aquilo que está previsto nas políticas de educação do país em particular nas escolas de ensino técnico profissional faz a apreciação e recomenda, caso o regulamento não tenha nada por alterar fica aprovado e o regulamento fica pronto para ser implementado.”	Apesar de ser elaborado a nível local, o regulamento interno está sujeito a inspeção pela direção provincial da educação.
Autonomia da escola	O exercício da autonomia	H	H1 o conselho da escola	26. “Sim, as decisões tomadas pelo conselho da escola são aprovadas localmente, importa referir que elas também são elaboradas e decididas tendo em conta aquilo que são as políticas de educação no nosso país. O conselho de escola, em princípio deve se reunir trimestralmente que é para poder apreciar e tomar algumas decisões, mas em caso de necessidade essas reuniões podem ser mensais.”	Há decreto que prevê o conselho da escola, mas a escola não o constituiu...A instituição não tem um conselho de escola, mas sim um comité de gestão - <b>extraído de uma conversa informal</b> (pode ser uma forma de implementar a autonomia, não seguindo o plasmado) ...
			H2 autonomia decretada	27. “Para a situação em que nos encontramos apraz-me dizer que sim, a nossa instituição está se guiando por aquilo que está preconizado, a autonomia referida no regulamento de funcionamento da instituição é esta, pois que falo da gestão de fundos financeiros que são alocados à instituição, que são geridos de acordo com a forma como teria elaborado seu plano, idem os recursos humanos são geridos de acordo com os programas e planificações existentes na instituição, com isto para dizer que há uma autonomia em termos de gestão, não temos é aquela autonomia de aprovarmos um limite de orçamento para a escola usar, mas a escola está livre de apresentar um orçamento e este orçamento dependendo das disponibilidades a nível central é disponibilizado tal qual ou é corrigido ou é limitado e quando é assim a escola tendo em conta as prioridades que ela poderá predefinir, vai reelaborar ou corrigir o seu orçamento tendo em conta este limite, daí que posso dizer que tendo em conta a nossa política e o regulamento	Conforme o excerto a escola não tem autonomia.

			que nós temos há de facto esta autonomia nestes moldes.”	
		H3 maior autonomia pedagógica	28. “Bom, eu... talvez por ser docente de carreira já a bastante, acredito que a área que tem muita autonomia e é soberana é a pedagógica, pois que nós fazemos o processo de ensino aprendizagem, fazemos tudo que está ao nosso alcance para atingirmos os resultados que vão de encontro com o nosso desempenho, daí que digo que é a área apaixonante em que a autonomia é total e completa.”	A área com maior autonomia é a pedagógica.
A comunidade e a participação	I	I1 autonomia vs objetivos da escola	29. “De certa maneira digo não, particularmente porque a escola para poder funcionar precisa de ter vários elementos agregados que conduzem a este mesmo objetivo, que é ter uma formação com qualidade... e há varias limitações que não permitem que se alcancem os objetivos...”	A autonomia decretada não permite que haja espaço para a concretização dos objetivos da escola.
		I2 participação ativa	30. “A experiência diz-me que sim, poderia falar dos próprios pais e encarregados de educação ficam preocupados em acompanhar os resultados, a própria comunidade na qual nos encontramos inseridos espera ver os resultados que estes graduados vão trazer, não só, a rede de empregadores envolventes, ela também demonstra interesse em querer ter graduados que vão satisfazer as exigências das suas unidades de produção.”	Há muita participação por parte dos atores educativos e da comunidade.
		I3 Desconcentração	31. “A experiência permite-me dizer com uma certa segurança, que a descentralização tem a sua parte positiva, pois as decisões que eram tomadas centralmente neste momento são tomadas a nível do distrito e o distrito está perto da instituição, portanto nós podemos resolver um problema com muita rapidez e eficiência, pois certas questões práticas ou concretas só podem ser compreendidas com aqueles que circunvizinham ao local onde o processo ocorre e neste caso para um órgão central pode não perceber porque terminar uma certa formação justamente porque está deslocado do local onde ocorrem as atividades, enquanto quando o poder de decisão está perto do local a garantia e a certeza de tomar-se uma decisão correta é evidente.”	Pode-se dizer que a descentralização tem a sua parte positiva, pois é na tentativa de descentralizar o sistema educativo que surge a desconcentração que vai descongestionar as funções dentro de todo o sistema administrativo.

## Apêndice 6: Transcrição da entrevista ao representante do setor produtivo

<p>Transcrição de entrevista ao <b>Representante do setor produtivo</b>:  Habilitações literárias/curso: Mestrado em gestão e liderança;  Instituição que pertence: Mozal;  Foi indicado para fazer parte do comité de gestão, pelo Empresa Mozal há 2 anos.</p>					
Domínio	Categorias	Códigos	Subcategorias	Frases ilustrativas	Ilações
Autonomia administrativa	Prestação de contas	A	A1 prestação de contas ao MINED	4. “O instituto presta contas ao Ministério da Educação, A nossa função é de apoio, principalmente no aspeto curricular, no aspeto de formação, portanto sendo setor produtivo irmos enformando a escola dos novos desenvolvimentos na área industrial, das áreas em que eles devem fazer focos de formação, porque a ideia fundamental é que os estudantes sejam formados para o setor produtivo, e nós vamos dando feedback a instituição, do tipo os estudantes que estamos a receber se tem estas e aquelas lacunas, por exemplo nós como setor produtivo temos estas e aquelas necessidades, na área de soldadura há uma nova tecnologia, então a escola deve gastar mais tempo nessa área.”	A escola presta contas ao MINED, e não ao setor produtivo, pois a função que o setor produtivo tem é de apoio na área curricular e de formação.
			A2 gestão dos recursos	6.” A gestão administrativa dos recursos é feita pela escola, portanto a nós não é prestada nenhuma conta de como fazem a gestão, pois são subordinadas ao Ministério da Educação e o Ministério das finanças, se houver alguma coisa que tem a ver com o Ministério das Finanças.”	A gestão administrativa dos recursos é feita a nível local e a prestação de contas é feita ao MINED ou ao Ministério das Finanças.
Autonomia pedagógica	Tomada de decisões	B	B1 admissão dos alunos	7. “A admissão dos alunos...o exame de admissão era feito pelo Ministério da educação, pela Direção Nacional do Ensino Técnico Profissional, havia um exame que era central e eram distribuídos por todas escolas do ensino técnico profissional, e eram feitos na mesma altura, mas fui informado que nos últimos anos a tendência era abandonar esse processo, e cada instituição fazer um exame mais localizado, não tenho a certeza se essa intenção está a ser aplicada.”	Existem dois tipos de exame: nacionais (das disciplinas gerais) e locais (das disciplinas técnicas). E ambos são elaborados na instituição pelos professores, mas os nacionais são aprovados centralmente e executados localmente, e os locais são aprovados e

					executados localmente.
			B2 gestão do currículo	8. “Aqui há dois aspetos, um é o currículo antigo que era feito pela Direção Nacional do Ensino Técnico Profissional, portanto pelo Ministério da Educação e há uma nova fase que é o currículo por competências e é elaborado pelo PIREP, com a participação das empresas privadas, portanto há um comité técnico multisectorial... e no PIREP há uma área que faz a proposta, envolvendo técnicos que fazem parte da área... há uma participação do setor produtivo.”	Fala-se de currículo por competências que é elaborado pelo Programa Integrado da Reforma de Educação Profissional (PIREP) com a participação do setor produtivo.
			B3 elaboração do calendário escolar	9. “O calendário escolar é feito pelas instituições, portanto em coordenação com o Ministério da Educação.”	O calendário escolar é feito centralmente.
			B4 gestão de espaços e tempos, etc.	10. “Também é feita pela escola (responsável pela gestão de espaços, tempos, programas, etc.), a única coisa que o setor produtivo tem feito é basicamente a intervenção naquilo que a escola sente que tem dificuldade (área de formação dos professores, na área de equipamento...).”	Existe uma autonomia para a gestão dos espaços e tempos, na elaboração dos programas e avaliação, neste aspeto a escola é livre de decidir.
			B5 elaboração dos exames	11. “Também é o instituto, são elaborados (os exames) e aprovados aqui no instituto.”	A elaboração dos exames é feita pela instituição, deve ficar claro que os exames nacionais são aprovados centralmente e os locais são aprovados localmente.
Autonomia cultural	Educação extra-escolar	C	C1 atividades extra curriculares	12. “A programação (atividades extra curriculares) é feita também pelo instituto, mas aí... é importante dizer que as empresas também são chamadas a participar... no sentido de acolher os alunos, portanto a nossa missão é dar recomendações.”	A programação de atividades extracurriculares é feita também localmente.
Autonomia administrativa	Contratação e avaliação dos funcionários	D	D1 admissão de funcionários	13. “A escola rege-se pelo Estatuto Geral dos Funcionários Agentes do Estado, portanto nisso tem autonomia absoluta da escola.” (admissão de funcionários)	Autonomia absoluta relativamente ao setor produtivo, pois a admissão dos funcionários é feita pela administração central.

			D2 contratação de professores	14. “É mesmo princípio dos funcionários de estado, portanto nós não temos nenhum papel nessa situação.” (Sobre a contratação dos professores)	_____
			D3 avaliação docente	15. “Eu não tenho a certeza, porque é um detalhe do próprio instituto.”	_____
Autonomia financeira	Gestão do orçamento	E	E1 utilização do orçamento	16. “A gestão do orçamento do estado é feito pelo instituto, e de acordo com o Dr. O instituto recebe um valor anual que é para despesas correntes: água, luz, manutenção da própria escola... e alguns pequenos materiais para as oficinas.”	O orçamento é gerido pela instituição para despesas como água, luz, despesas diárias...
			E2 definição do orçamento	17. “Sim, sim tem liberdade, eles é que definem quais são as áreas prioritárias.” (para gerirem o orçamento)	_____
			E3 prestação de contas do orçamento	18. “Não faz parte do comité de gestão gerir a escola, eles são autónomos nessa área.”	_____
			E4 receitas próprias	19. “Eles como qualquer escola recebem propinas... e há também doações do setor privado, que recebem em séries e tudo que eles recebem como doação podem aplicar conforme eles quiserem.”	Às doações do setor privado a escola pode gerir conforme os seus planos.
			E5 aplicação do orçamento	20. “Sim, a escola é livre, são casos raros que um doador pede a prestação de contas no fim de um projeto...falo da doação em dinheiro, porque no caso de material a escola é livre de utilizar as doações.”	_____
<u>Autonomia pedagógica</u>	Os documentos institucionais	F	F1 o projeto educativo	21. “Projeto educativo significa o quê? ... ya, a escola tem um documento que descreve a missão, a visão, os objetivos, dá uma descrição geral do que pretendem com a escola, sua integração na sociedade... a escola é que elaborou esse documento. Quem aprovou vou a escola.”	A escola tem um documento que faz a descrição geral do que pretende e a própria instituição é que elaborou (plano estratégico da instituição).
			F2 o regulamento interno	23. “O regulamento interno é deles, é da instituição, o comité de gestão não tem nenhuma participação e quem aprova também é a escola.”	_____
	O conselho da escola	G	G1 o conselho de escola	25. “O conselho de escola não existe... o que funciona é o comité de gestão que é a participação da escola com o setor privado.”	O conselho de escola não está a funcionar. O que está, neste momento a

					funcionar é o comité de gestão, que é a participação do setor privado com a escola.
Autonomia da escola	O exercício da autonomia	H	H1 autonomia decretada	26. “Eu acho que a questão da autonomia das instituições é um processo em discussão, lembro-me antes da saída do anterior Ministro numa discussão da Comissão Executiva da Reforma da Educação Profissional (COREP) falou-se sobre um projeto de autonomia de gestão das escolas em que ia-se criar um conselho da escola, em que dar-se-ia a autonomia a escola, foi um projeto, porque não foi além, talvez a única diferença que o instituto tem é o comité de gestão.”	A autonomia da escola é um projeto em discussão.
			H2 área com maior autonomia	27. “Na verdade todas as áreas têm autonomia, somente a área pedagógica que tem a comparticipação do setor produtivo, mas autonomia existe, porque nós podemos dar uma opinião e eles disserem não, nós não queremos fazer...”	_____
			H3 sobre autonomia	28. “Acho que sobre a autonomia da escola não há nada ainda de concreto, ainda é uma discussão, há ideias, há ideias, há projetos, mas não há nada, pelo que eu saiba.”	_____
	A comunidade e a participação	I	I1 participação ativa da comunidade local	29. “Na gestão da escola eu diria que é mais o setor produtivo, mas é mais como aconselhamento, ya, nós temos contribuído, temos discutido, temos debatido, mas de facto a decisão final é com a escola.”	_____
			I2 participação ativa do setor produtivo	30. “Eu acho que... pelo menos aqui, nós aqui em Bebeluane temos participado de facto e temos puxado as pessoas a participar, mas não sei se é ao longo de todo o país, mas aqui qualquer empresa que acha que tem que participar na escola participa livremente, não tem havido restrições... por exemplo a Capital Star Steel recebeu um número elevado de graduados.”	_____

Apêndice 7: Transcrição da entrevista à representante dos alunos no conselho da escola

Transcrição de entrevista a **Representante dos alunos no conselho da escola:**

Habilitações literárias/curso: Nível médio/hotelaria e turismo;

Foi indicada pelo diretor da escola para pertencer o conselho da escola, tinha a função de secretária.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frases ilustrativas</b>	<b>Ilacões</b>
Participação	A participação no conselho da escola	7. “Sim, sim participava e o conselho da escola reunia duas vezes por mês.”	
		8. “É o diretor, o próprio diretor. (que manda na escola)	
		9. Claro que sim, tomavam em consideração a minha participação. Claro que respeitava as várias opiniões, porque todos participavam e depois de todos participarem chegavam a um consenso e tirava-se a ideia principal.”	
		10. “Participava.” (na tomada de decisões)	
	A tomada de decisões	12. “Era, Era.” (a tomada de decisões era feita com o contributo da comunidade).	
		13. “Bem, uma vez que o instituto é financiado pela Mozal, depois do conselho reunir e discutir-se um certo tema e contribuímos em ideia e acharmos que dá para levarmos o que debatemos em vante aí o diretor analisava e encaminhava para os órgãos competentes, neste caso que é a Mozal, se calhar queríamos que se aumentasse uma sala então ele encaminhava para a Mozal.”	As tomadas de decisões eram feitas em conjunto com a Mozal, uma vez que a escola é financiada pela Mozal.
Autonomia pedagógica	Os documentos institucionais	14. “Tinha (projeto educativo), e por acaso participei na sua elaboração.”	A escola tem projeto educativo.
		15. “Participei.” (na elaboração do regulamento interno)	
	Atividades extra curriculares	16. “Sim, fazia-se. Por exemplo criava-se uma festa gastronómica... outras atividades... podíamos sair para visitar um certo monumento ou visitar a própria Mozal.”	A escola fazia atividades extracurriculares.
Participação nas atividades da escola	A comunidade e a participação	17. “Havia, havia.” (maior envolvimento da comunidade nas atividades escolares.)	
		18. “Acho sim, uma vez que eles é que financiam os próprios filhos, é importante para saberem porquê financiar nos próprios filhos. Quando	Há muita participação da comunidade escolar.



		eles estão a participar vão ver que o seu dinheiro não está a ser jogado fora.”	
		19. “Não.” (sentiu-se lesada durante a participação no conselho da escola.)	
		20. “Defende e defende muito.” (o conselho da escola defende os interesses da escola).	
		21. “Acredito que não, depende, depende, depende... têm dois casos, tem aquilo se passa a nível da escola que envolve só a escola, enquanto tem a outra parte exterior, por exemplo tem a parte dos exames que a escola deve coordenar com o Ministério.”	Há pontos que a escola deve coordenar com o MINED, mas há aspetos que só dizem respeito a escola, e esses a escola deve resolver localmente.
Autonomia da escola	O exercício da autonomia	22. “Eu acho que sim a escola tem autonomia para gerir tudo sem o consentimento do Ministério. Porque aquela escola IICAEG é uma escola financiada pela Mozal e o fundo não veio diretamente do Ministério para escola, então a escola tem recebido mais ajuda da comunidade e da própria Mozal, por isso ela tem autonomia de fazer qualquer coisa sem passar do Ministério.”	Uma vez que a escola é financiada pela Mozal a escola tem autonomia para fazer a sua própria gestão.

## Apêndice 8: Análise de conteúdo do plano estratégico

Descrição do plano estratégico do Instituto Industrial e de Computação Armando Emílio Guebuza		
Unidades de investigação	Conteúdo do texto	Observações
Definição	A planificação estratégica apresenta-se como um instrumento de orientação e de ação para conduzir o IICAEG aos objetivos que pretende atingir, melhorando os seus resultados com vista a torna-lo mais competente.	O plano estratégico caba sendo um documento da construção da autonomia no estabelecimento do ensino, pois identifica-se com a estrutura organizacional interna, este documento pode ser comparado ao projeto educativo, pois pela sua apresentação tem algumas características semelhantes.
Objetivos	Saber que decisões se deve adotar para atingir as metas; abordar as questões mais urgentes, e as do longo prazo, que estabeleçam as bases de uma visão consensual do que será o instituto no futuro e melhorar continuamente a qualidade do ensino-aprendizagem.	Os objetivos apontam para o futuro da instituição: o que será? Os seus anseios, as metas que pretende atingir a curto e longo prazo, o melhoramento da qualidade de ensino-aprendizagem.
Elementos do plano estratégico	<p><i>Missão:</i> formar profissionais qualificados, capazes de participar ativamente no desenvolvimento económico do país, na promoção do auto-emprego e empreendedorismo.</p> <p><i>Visão:</i> ser um instituto de excelência na formação profissional, e referência na ligação com o setor produtivo e promoção do auto-emprego.</p> <p><i>Valores:</i> cultura de trabalho e aprendizagem, trabalho em equipa, respeito, disciplina, pontualidade e assiduidade, responsabilidade, tolerância, e integridade.</p> <p><i>Áreas chave:</i> liderança, sucesso escolar do estudante, gestão de pessoal, currículo, ensino-aprendizagem, gestão de recursos, ambiente de aprendizagem, envolvimento da indústria e da comunidade, recetividade e infraestruturas, equipamento e recursos humanos.</p> <p><i>Linhas estratégicas:</i> aumentar o aproveitamento pedagógico dos estudantes; facilitar a inserção laboral do estudante, desenhar uma monitoria efetiva de trabalho, promover o envolvimento do pessoal do instituto, desenvolver mecanismos e práticas que motivam o pessoal, divulgar as novas qualificações, participar ativamente no processo de desenvolvimento das qualificações, revisar e adequar os currículos, melhorar a planificação, monitoria e avaliação do ensino e aprendizagem, potenciar e racionalizar os recursos, aplicar as</p>	O plano estratégico é guiado por uma série de elementos para a execução das suas atividades por isso para atingir a visão e cumprir com a missão, estabelecem-se áreas chave da qualidade educativa, articulada em diversas linhas estratégicas que derivam dos objetivos inicialmente traçados.

	normas e procedimentos de manutenção dos recursos, fortalecer a presença da indústria no ICAEG; acrescentar a quantidade e qualidade das atividades culturais e sociais com toda a comunidade, divulgar as iniciativas da reforma de educação profissional e estar atenta às mudanças, mobilizar recursos financeiros externos e do MINED.	
Implementação e monitoria	A monitoria deste plano será feita por uma comissão constituída pelo: diretor, diretor adjunto pedagógico, 1 representante do conselho da escola, 1 membro do comitê de gestão, 1 representante dos professores e dois estudantes. Esta comissão reunir-se-á semestralmente para avaliar o grau de cumprimento, determinar o progresso e identificar os constrangimentos da implementação do plano estratégico e recomendar medidas para garantir sua eficácia.	Uma vez que a sua implementação e monitoria é feita com a participação da comunidade educativa, pode-se dizer que existe aqui uma vontade de comungar os interesses da escola com a comunidade local, e a escola tem noção de que é preciso envolver os intervenientes do processo da elaboração das metas, pois só com eles é fácil descobrir quais as fraquezas, as forças e as oportunidades que a escola têm.
Metodologia da elaboração	Formaram-se três grupos de trabalho: equipa da direção, professores e por último estudantes. Também numa sessão menos extensa e com um questionário mais singelo foi consultado o setor produtivo. Cada um destes grupos trabalhou em dias diferentes e de forma isolada, pois se pretendia evitar influências na informação bem como determinadas pressões que os grupos mais débeis (como alunos) pudessem receber ao emitir sua opinião sobre os professores. Depois destas sessões de trabalho fez-se a análise e triangulação dos dados obtidos, obtendo-se resultados e conclusões.	Nota-se aqui o envolvimento da comunidade educativa, o trabalho em equipa, a importância que se dá ao trabalho colaborativo, que é uma das culturas de uma organização escolar.

## Apêndice 9: Análise de conteúdo do regulamento interno

Descrição do regulamento interno do Instituto Industrial e de Computação Armando Emílio Guebuza		
Unidades de investigação	Conteúdo do texto	Observações
Definição	É um documento instrumento legal que orienta e dirige todo processo do funcionamento do IICAEG, dotando assim todos os seus utentes de conhecimentos e diretrizes para levar a bom termo todas as tarefas.	O regulamento interno é um documento que harmoniza o funcionamento da escola, organiza do ponto de vista formal e pedagógico a gestão e o funcionamento da instituição.
Objetivos	Definir os princípios básicos e estabelecer regras de funcionamento do IICAEG, nomeadamente o coletivo de direção, os professores, os estudantes e os funcionários.	_____
Aplicação	Este regulamento aplica-se a todos os elementos do IICAEG, bem como aqueles que explorem qualquer atividade dentro do mesmo local ao abrigo de um acordo rubricado com a direção.	_____
Princípios do Regulamento Interno	<p><i>Deveres gerais:</i> em que toda a comunidade tem a obrigação de respeitar e fazer respeitar...e colaborar para a obtenção de elevados níveis de aprendizagem e educação para o trabalho como forma de se alcançar a promoção social e humana.</p> <p><i>Direitos dos professores:</i> ser respeitado por toda comunidade escolar dentro e fora do recinto escolar; ter informação atualizada sobre as tarefas e funções que lhe tenham sido atribuídas; ser informado pontualmente sobre todas as ocorrências e decisões tomadas pelos órgãos superiores; etc</p> <p><i>Deveres dos professores:</i> comportar-se com zelo e ser exemplo positivo a seguir pelos estudantes; fazer acompanhamento integral sobre o comportamento dos estudantes do instituto e informar a direção sobre os possíveis problemas que possam-lhes afetar e propor medidas corretivas; promover, reforçar e encorajar convívio saudável entre a direção, professores, funcionários, estudantes e as comunidades locais no geral...</p> <p><i>Direitos dos estudantes:</i> terem acesso aos laboratórios científicos existentes no instituto; serem atualizados sobre as decisões tomadas ao nível do instituto e que possam afetar a sua vida académica; terem informação atualizada sobre as regras de avaliação previstas no regulamento de avaliação do ensino técnico e terem um acompanhamento permanente por parte da direção, dos professores e</p>	<p>Aqui temos os princípios reguladores do funcionamento da instituição, estes princípios foram criados pela própria escola e servem para expressar os valores da escola, o comportamento que a comunidade educativa deve tomar, pois a escola é que conhece as suas necessidades e como deve estar organizado o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Cada instituição de ensino tem a obrigação de elaborar um regulamento interno que vai visualizar o funcionamento e organização da instituição, exprimindo as suas vontades em relação ao andamento da escola.</p> <p>Por esta razão ou pela liberdade que a instituição tem de traçar os seus próprios caminhos pode-se dizer que a escola tem alguma autonomia, então o regulamento interno vai servir como um documento regulador da autonomia.</p>

		<p>da comunidade escolar sobre a sua vida académica e social, etc.</p> <p><i>Deveres dos estudantes:</i> estar sempre pronto a realizar quaisquer tarefas da turma ou do instituto; ter um comportamento exemplar, vestindo-se decentemente e não apresentar-se sob efeitos de álcool ou de droga e manter-se sempre dentro da sala de aulas sem provocar barulho ou quaisquer atos de indisciplina, desde o primeiro minuto da aula até ao último, mesmo que o professor não esteja, etc.</p> <p><i>Direito dos funcionários:</i> participar em assembleias gerais do instituto com direito a palavra; propor medidas de solução de problemas para o melhoramento do desempenho institucional e ser tratado com respeito e correção por todos elementos da comunidade escolar.</p> <p><i>Deveres dos funcionários:</i> para além dos deveres fixados no estatuto geral dos Funcionários do Estado e dos deveres gerais da comunidade escolar, os funcionários do ICAEG estão obrigados a cumprir rigorosamente o horário de entrada e saída a que estão sujeitos.</p>	
Ligação comunidade	Instituto-	O ICAEG apoia qualquer tipo de ligação que possa existir com a comunidade local, desde que traga benefícios para ambos; a comunidade é livre de desenhar projetos e submeter à apreciação e aprovação da direção, desde que sejam para o desenvolvimento da instituição, da comunidade local e do distrito e são igualmente livre as comunidades locais de propor projetos e interação convívio e recreação nas diversas áreas com estudantes, professores ou a direção.	Nota-se aqui o envolvimento da comunidade educativa, a necessidade que existe de envolver a comunidade nas atividades da escola, pois a escola não pode crescer sem o apoio da comunidade onde está inserida, sem responder os anseios da população local.
Elaboração		Elaborado pela comunidade educativa: professores, alunos, membros da direção e funcionários não docentes.	Aqui fala-se da participação na elaboração do regulamento interno, pois está confirmado que houve a participação através do próprio documento, dos entrevistados e dos inquéritos. O que significa que existe a colaboração entre os membros da comunidade educativa, e isto pode conduzir a implementação da autonomia.

## **Apêndice 10: Transcrição da Pergunta 27 do inquérito**

### **Acha que a escola tem autonomia? Porquê?**

Respostas:

*Positivas:*

1. “Nem tanta, pois muitas recomendações, projetos, planos, têm vindo das instâncias superiores (Ministério, Direção Provincial e Serviços Distritais), cabendo a escola a sua implementação apenas.”
2. “Acho que a dado extremo tem. Isso porque a partir do momento que há uma gestão autónoma dos fundos próprios, gerados nas matriculas. Ela é autónoma, embora não na plenitude uma vez que há auditoria e prestação de contas no fim ou no início de cada ano letivo.”
3. “Muitas vezes a escola tem que submeter a sua proposta aos órgãos superiores, principalmente nas áreas administrativa e pedagógica. Então penso que a escola não é completamente autónoma.”
4. “Sim, porque muitas vezes vimos acontecer algo que não vemos em outras instituições.”
5. “Pouca, visto que depende muitas vezes dos fundos externos, o que constrange de algum modo o decurso de muitas atividades letivas.”
6. “Uma autonomia relativa pois depende da orientação do MINED.”
7. “Tem, na medida que decisões de carácter imediato (como atividades que garantem o funcionamento) sejam muitas vezes decididas pelo consentimento interno.”
8. “Sim, diria que tem, porque os exames internos, excepto matemática e português que são nacionais, dependendo do nível, são elaborados pelos professores que as lecionam. Logo, em parte existe alguma autonomia, não suficiente para dizer que a escola é autónoma.”
9. “Sim.”
10. “Sim, pois existem situações que em algum momento a escola pode decidir.”

11. “A escola não tem autonomia total, porque nada se pode fazer em relação a diversas áreas, sem o conhecimento dos superiores.”
12. “Não é sempre, pois para a execução orçamental toda a receita própria da instituição tem que ser declarada às finanças.”
13. “Alguma: financeira sim, curricular não.”
14. “A escola tem pouca autonomia por ser uma entidade pública.”
15. “Sim, porque consegue resolver e administrar de melhor maneira a instituição.”
16. “Acho que sim, embora não total, porque apesar de existir assuntos ou atividades que a Direção é que decide existem outras áreas que a instituição ainda deve aguardar pelo sim do MINED.”

*Negativas:*

17. “Não tem, uma vez que os fundos alocados para a compra dos materiais e equipamentos da oficina não são gerados pela escola dependem das outras instâncias, isto leva ao atraso das atividades.”
18. “Não, porque responde ao Ministério da Educação.”
19. “Não, porque existe uma dependência financeira.”
20. “Não, porque as decisões são tomadas sempre ao nível central, e a escola apenas implementa essas decisões.”
21. “Não, no âmbito administrativo depende de fundos concedidos pela Direção Provincial de plano e Finanças. No âmbito pedagógico depende de programas de ensino concedidos pelo MINED.”
22. “Não, porque muitas decisões sobre o funcionamento da mesma vêm do MINED.”
23. “Não tem autonomia administrativa, nem financeira, porque o orçamento para o funcionamento vem da Direção Provincial.”
24. “Não.”

25. “Não, porque penso que a mudança curricular foi imposta, e não reflete no desenvolvimento socioeconómico da comunidade e na gestão financeira. A escola não é autónoma.”
26. “Não, as escolas moçambicanas não são autónomas, com a exceção de algumas instituições do nível superior. Isto deve-se ao sistema que lhes torna política e economicamente dependente.”
27. “Não, porque não tem capacidade para implementação dos projetos que ainda pouco propõe-se a traçar.
28. Não, porque a tomada de decisões não é a nível da instituição, mas sim do Distrito.”
29. “Não, porque falta alguma flexibilidade sobretudo no que concerne a área curricular, isto é, o currículo imposto pelo MINED em parceria com a PIREP, o que vem ditando a extinção de alguns cursos comerciais em benefício dos industriais. Isto deve-se essencialmente à falta da autonomia da escola que não tem capacidade de contraposição.”



## Apêndice 11: Tabelas da apresentação dos dados dos inquéritos

**Tabela 2. Participação na gestão escolar**

		n	%
Como foi feita a sua contratação como docente?	Em branco	1	2,3%
	Pelo Ministério da Educação	4	9,3%
	Pela Direção Provincial da Educação e Cultura	15	34,9%
	Pelo Serviço Distrital da Educação juventude e Tecnologia	21	48,8%
	Pela Direção da escola	2	4,7%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Já participou no processo de tomada de decisão na escola?	Em branco	1	2,3%
	Sim	23	53,5%
	Não	19	44,2%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Caso tenha respondido sim, que tipo de decisões tomou?	Em branco	20	46,5%
	Sobre gestão financeira	2	4,7%
	Sobre gestão administrativa	1	2,3%
	Sobre gestão pedagógica	18	41,9%
	Sobre atividades extracurriculares	2	4,7%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Descreva a sua participação na tomada de decisões na escola.	Em branco	12	27,9%
	Não tem influência nenhuma	4	9,3%
	Tem pouca influência	10	23,3%
	Tem influência Suficiente	14	32,6%
	Tem muita influência	3	7,0%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Acha que tem alguma influência nas decisões desta instituição?	Em branco	8	18,6%
	Nunca	9	20,9%
	Poucas vezes	14	32,6%
	Muitas vezes	12	27,9%
	Sempre	0	0,0%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 3. Tomada de decisões**

		n	%
Quem manda nesta escola?	Em branco	1	2,3%
	Ministro da Educação	3	7,0%
	Diretor Provincial da Educação e Cultura	3	7,0%
	Diretor do Serviço Distrital da Educação juventude e Tecnologia	4	9,3%
	Diretor da escola	19	44,2%
	Setor produtivo	6	14,0%
	Conselho da escola	7	16,3%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Que decisões o diretor da escola pode tomar?	Em branco	4	9,3%
	Sobre gestão financeira	4	9,3%
	Sobre gestão administrativa	24	55,8%
	Sobre gestão pedagógica	9	20,9%
	Sobre atividades extracurriculares	2	4,7%

	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Como é feita a tomada de decisões na instituição, respeita as várias opiniões?	Em branco	1	2,3%
	Nunca	4	9,3%
	Poucas vezes	14	32,6%
	Muitas vezes	14	32,6%
	Sempre	10	23,3%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Na sua opinião, a escola tem capacidade para tomar decisões e implementá-las sem o consentimento das instâncias superiores (Ministério da Educação)?	Em branco	2	4,7%
	Nunca	14	32,6%
	Poucas vezes	22	51,2%
	Muitas vezes	4	9,3%
	Sempre	1	2,3%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 4. A escola e a autonomia**

		<b>n</b>	<b>%</b>
Na instituição é respeitada a autonomia individual e dos grupos de disciplina?	Em branco	1	2,3%
	Nunca	2	4,7%
	Poucas vezes	13	30,2%
	Muitas vezes	15	34,9%
	Sempre	12	27,9%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Acha que a escola tem autonomia suficiente para tomar decisões sobre a gestão das receitas próprias?	Em branco	2	4,7%
	Nunca	2	4,7%
	Poucas vezes	15	34,9%
	Muitas vezes	13	30,2%
	Sempre	11	25,6%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
A escola tem autonomia suficiente para tomar decisões sobre a gestão do currículo?	Em branco	2	4,7%
	Nunca	11	25,6%
	Poucas vezes	18	41,9%
	Muitas vezes	8	18,6%
	Sempre	4	9,3%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
A escola tem autonomia suficiente para tomar decisões sobre a avaliação dos professores?	Em branco	1	2,3%
	Nunca	1	2,3%
	Poucas vezes	9	20,9%
	Muitas vezes	15	34,9%
	Sempre	17	39,5%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Qual é a área que acha que tem maior autonomia de gestão?	Em branco	3	7,0%
	Área financeira	5	11,6%
	Área administrativa	8	18,6%
	Área pedagógica	25	58,1%
	Área curricular	2	4,7%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 5. A escola e a autonomia**

		<b>n</b>	<b>%</b>
Já alguma vez sentiu falta da autonomia, durante o seu trabalho de docência?	Em branco	1	2,3%
	Nunca	17	39,5%
	Poucas vezes	16	37,2%
	Muitas vezes	8	18,6%
	Sempre	1	2,3%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Participou na elaboração do projeto educativo?	Em branco	2	4,7%
	Sim	12	27,9%
	Não	29	67,4%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Participou na elaboração do regulamento interno?	Em branco	2	4,7%
	Sim	15	34,9%
	Não	26	60,5%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
A escola tem desenvolvido e implementado iniciativas de carácter curricular e extracurricular?	Em branco	1	2,3%
	Nunca	3	7,0%
	Poucas vezes	16	37,2%
	Muitas vezes	17	39,5%
	Sempre	6	14,0%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Quem elabora os exames submetidos aos alunos?	Ministério da Educação	14	32,6%
	Direção Provincial da Educação e Cultura	2	4,7%
	Serviço distrital da Educação juventude e Tecnologia	0	0,0%
	Direção da escola	0	0,0%
	Professores da escola	27	62,8%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 6. A comunidade e a participação**

		<b>n</b>	<b>%</b>
Como caracteriza o envolvimento da comunidade nas atividades escolares?	Em branco	1	2,3%
	Não tem influência nenhuma	13	30,2%
	Tem pouca influência	20	46,5%
	Tem influência suficiente	9	20,9%
	Tem muita influência	0	0,0%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
A tomada de decisões dentro da instituição é feita com o contributo de toda comunidade educativa (professores, alunos, pais, e encarregados e comunidade local)?	Em branco	1	2,3%
	Nunca	5	11,6%
	Poucas vezes	31	72,1%
	Muitas vezes	2	4,7%
	Sempre	4	9,3%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>
Acha que o conselho da escola defende os interesses da escola?	Nunca	5	11,6%
	Poucas vezes	20	46,5%
	Muitas vezes	12	27,9%
	Sempre	6	14,0%
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>